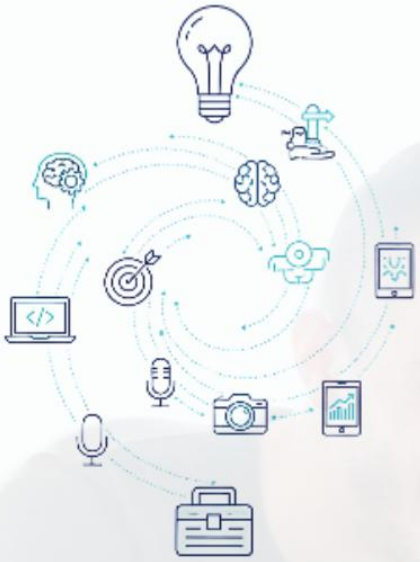
Pesquisa Aplicada e Produtos Educacionais:

Resolução de Problemas

em educação
profissional
e tecnológica



ORGANIZADORES

Clair Eliane Naysinger Borges
Ana Sara Castaman
Josimar de Aparecido Vieira

PROFEPT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul

Editora Poisson

Organizadores
Clair Eliane Naysinger Borges
Ana Sara Castaman
Josimar de Aparecido Vieira

Pesquisa aplicada e produtos educacionais: resolução de problemas em educação profissional e tecnológica

1ª Edição

Belo Horizonte
Editora Poisson
2025

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
Ms. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
MSc. Fabiane dos Santos
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy
Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P429
Pesquisa aplicada e produtos educacionais: resolução de problemas em educação profissional e tecnológica / Organização: Clair Eliane Naysinger Borges, Ana Sara Castaman, Josimar de Aparecido Vieira – Belo Horizonte MG: Editora Poisson, 2025

Formato: PDF
ISBN: 978-65-5866-579-3
DOI: 10.36229/978-65-5866-579-3
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia

1.Ensino 2.Educação I. BORGES, Clair Eliane Naysinger II. CASTAMAN, Ana Sara III. VIEIRA, Josimar de Aparecido IV.Título

CDD-370

Sônia Márcia Soares de Moura – CRB 6/1896

O conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença de Atribuição Creative Commons 4.0.
Com ela é permitido compartilhar o livro, devendo ser dado o devido crédito, não podendo ser utilizado para fins comerciais e nem ser alterado.

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

Esse e outros títulos podem ser baixados gratuitamente em www.poisson.com.br
Entre em contato pelo contato@poisson.com.br

Organizadores

Clair Eliane Naysinger Borges

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (2024) - Campus Porto Alegre, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Especialista em Gestão Pública pela Universidade Cruzeiro do Sul (2018). Graduada em Processos Gerenciais pela Universidade de Franca (2017). Técnica em Administração pela Fundação Bradesco (1992) e Técnica em Contabilidade pela Escola Técnica Estadual Marechal Mascarenhas de Moraes (2013). Servidora pública, ocupando o cargo de Técnica em Contabilidade desde 2015, atualmente lotada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) - Campus Gravataí. Possui experiência na área de administração, com ênfase em gestão, contabilidade e finanças públicas.

Ana Sara Castaman

Estágio Pós-doutoral em Educação, na Universidade Federal de Santa Maria, sob a supervisão da professora Dra. Liliana Soares Ferreira; doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2011); mestrado em Educação Nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2006); especialização em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2010); graduação em Psicologia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2003), graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2009). Atualmente, é professora no Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Formação de Professores para a Educação Básica e Profissional. Integra o Comitê Gestor da Rede Gaúcha de Estudos e Pesquisas sobre Educação Profissional e Tecnológica. É avaliadora de cursos de graduação pelo INEP/MEC.

Josimar de Aparecido Vieira

Possui Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2023), Estágio Científico Avançado de Pós-doutoramento pelo Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho (2023), Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS (2011), Mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo - UPF (2000), Especialização em Supervisão Escolar pela Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste (1988) e Graduação em Pedagogia pela Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste (1986), Atualmente é Professor Titular de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Sertão. É professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). É professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação (PPGCITED) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). É coordenador do Curso de Pós-graduação Lato Sensu - Especialização em Docência da Educação Profissional e Tecnológica oferecido na modalidade de Educação a Distância pelo IFRS - Campus Sertão. É professor formador (bolsista) da Universidade Aberta do Brasil (UAB), atuando em cursos de Licenciaturas na modalidade de Educação a Distância. É membro do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis), nomeado pela Portaria MEC n 856 de 17/09/2018. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em didática e organização pedagógica do ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, práticas pedagógicas, educação profissional e tecnológica, educação superior e educação do campo.

Prefácio

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) constituiu-se, historicamente, como um campo estratégico de formação, articulado ao desenvolvimento socioeconômico do país. Nesse campo, interseccionam-se as políticas públicas educacionais, a formação humana integral, a produção de conhecimento voltada à ciência, à cultura e à tecnologia, bem como as demandas sociais e as exigências oriundas do mundo do trabalho.

Sua trajetória, marcada por avanços e retrocessos decorrentes de tensões e disputas em torno de projetos educacionais, reflete a complexidade de pensar e materializar essa modalidade de educação. Em contraposição a um modelo voltado prioritariamente à formação para o mercado de trabalho e ao gerenciamento da pobreza, no qual os trabalhadores são consumidos pelo labor cotidiano, emergiram propostas de educação enquanto prática social, comprometida com a formação humana integral do estudante, visando à transformação de sua realidade concreta, promovendo um profundo diálogo entre teoria, prática e mundo do trabalho.

Com o olhar voltado para a formação integral dos estudantes, a publicação da Lei nº 11.892, de 25 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, marcou um novo direcionamento para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Desde então, esse campo vem se constituindo como um lugar de aprender com e para o trabalho, articulado aos conhecimentos científicos, técnicos, tecnológicos, culturais e sociais, em suas múltiplas dimensões. Este novo olhar acerca do trabalho visa não apenas formar o homem como trabalhador, mas também conferir-lhe a compreensão de que o trabalho é mais que servir, ser consumido e, quando não possuir mais serventia, ser descartado por ele.

No contexto desta nova perspectiva de formação profissional emerge o conceito de produto educacional, que ganha centralidade, sobretudo, a partir da implantação de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Profissionais no Brasil. No Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), lócus de desenvolvimento e aplicação dos produtos educacionais apresentados nesta obra, desde sua implementação, no ano de 2017, busca-se apresentar, além dos que relatórios de pesquisas, práticas vivas, fundamentadas em referenciais teóricos consistentes e orientadas à intervenção direta em contextos educacionais, materializando, assim, a pesquisa aplicada.

Trata-se, portanto, de uma produção que se distingue pela intencionalidade de aplicação e pela preocupação com a apreensão das novas propostas apresentadas. Produtos educacionais voltados para as práticas educativas, para a organização dos espaços pedagógicos e para a criação e manutenção das memórias da EPT que são vistos em formato de *softwares*, sequências didáticas, manuais técnicos, cursos de capacitação, objetos digitais de aprendizagem, guias de orientação e planos de intervenção, evidenciam a diversidade e a riqueza das formas assumidas por tais produtos no ProfEPT.

No ProfEPT, a elaboração do produto educacional não deve ser compreendida apenas como a etapa final do desenvolvimento dissertação, deslocada do processo de pesquisa. O produto educacional constitui uma dimensão essencial de um percurso investigativo mais amplo, que envolve a identificação de um problema no campo da EPT, a análise do contexto em que esse problema se insere, a fundamentação teórica que orienta a busca por soluções, a definição das estratégias metodológicas, o diálogo com os sujeitos envolvidos e, somente então, a elaboração de uma proposta de intervenção aplicada ao contexto real em que o problema foi identificado. Dessa forma, o valor de um produto educacional do ProfEPT não reside apenas em sua aplicabilidade imediata, mas também no rigor científico, no processo participativo que o concebeu e na capacidade de ser replicado em outros espaços e contextos da EPT.

Ao desenvolver produtos educacionais no âmbito da pesquisa da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, a EPT se consolida como área que produz conhecimento científico sistematizado, socialmente relevante, que dialoga com as práticas educacionais cotidianas. Sendo assim, os produtos educacionais do ProfEPT aproximam-se da realidade concreta, sem abrir mão do rigor científico, representado uma contribuição singular para o fortalecimento de uma pesquisa aplicada.

Ao reunir diferentes olhares sobre os produtos educacionais elaborados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), por meio do ProfEPT, este livro constitui-se não apenas como um espaço de divulgação científica, mas também como um campo de reflexão que contempla as dimensões teóricas, metodológicas e práticas, situando limites e perspectivas desta agenda tão relevante para a EPT.

Cada capítulo deste livro traz em si as marcas do contexto em que foi elaborado e essa característica reforça o caráter dialógico do ProfEPT: seus produtos educacionais, longe de constituírem um mero apêndice, representam a concretude do compromisso dos estudantes, professores e gestores com a transformação da realidade por meio da educação. Configuram-se, portanto, em uma rica contribuição para qualificar a prática e fortalecer a identidade da EPT, promovendo a tecitura de proposições que contribuam para a melhoria objetiva da educação brasileira.

Desejamos que a leitura desta obra permita aos leitores vislumbrar a potência dos produtos educacionais do ProfEPT como instrumentos de diálogo educacional e de inovação pedagógica. Que este livro seja um convite à reflexão crítica e à apropriação de práticas que contribuam com a formação integral dos trabalhadores brasileiros.

Roberta Pasqualli - IFSC

Maria Adélia da Costa - CEFET MG

Apresentação

A obra 'Pesquisa aplicada e produtos educacionais: resolução de problemas em Educação Profissional e Tecnológica' é uma iniciativa do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) – Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica que pertence à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da Instituição Associada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Porto Alegre. Este livro reúne uma coletânea de **20 artigos**, tendo como temática central os **produtos educacionais** desenvolvidos a partir de pesquisas aplicadas. A obra nasce do compromisso do programa com a formação de pesquisadores e profissionais capazes de compreender, analisar e intervir nos processos formativos que envolvem a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tendo como horizonte a promoção de uma formação humana integral, contextualizada e socialmente referenciada.

Os textos que compõem este volume são fruto de percursos investigativos, realizados em diálogo com realidades educacionais concretas, atravessadas por desafios, singularidades e demandas sociais emergentes. Cada artigo apresenta o processo de **concepção, elaboração, avaliação e validação** de um produto educacional, evidenciando a relação intrínseca entre teoria e prática, pesquisa e intervenção, conhecimento científico e necessidades do contexto social e educacional. Nesse sentido, os trabalhos aqui reunidos expressam não apenas a materialização de propostas inovadoras, mas também a potência do ProfEPT em promover soluções para problemas reais que perpassam os espaços educativos.

Os produtos educacionais abordados nas pesquisas — que se configuram em diferentes tipologias (formatos), como materiais didáticos, objetos de aprendizagem, propostas curriculares, recursos tecnológicos, metodologias de ensino e guias formativos — são concebidos com base em referenciais teóricos sólidos, dialogando com autores, políticas públicas e trabalho pedagógico. Mais do que apresentar resultados, os textos revelam processos: escolhas metodológicas, desafios enfrentados, caminhos percorridos e aprendizados construídos.

Assim, os textos estão organizados a partir das linhas de pesquisa e dos macroprojetos do programa. Com base nessa divisão, estruturam-se os capítulos apresentados a seguir, com o propósito de incentivar a leitura desta obra.

Na **Linha de Pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica**, são apresentados dez capítulos, sendo os sete primeiros vinculados ao Macroprojeto 1 – Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na Educação Profissional e Tecnológica, a saber:

O primeiro capítulo, intitulado 'Bases para construção do produto educacional: EJA Digital – Roda de Conhecimentos Digitais', de Adriana Fortes Ribeiro Scuiciato e Aline Grunewald Nichele, apresenta o produto educacional 'Roda de Conhecimentos Digitais', voltado a estudantes da EJA-EPT do *Campus* Porto Alegre do IFRS. O capítulo busca estimular a reflexão sobre o digital na vida dos estudantes e apoiar a autoavaliação de competências, favorecendo aprendizagens personalizadas e significativas.

No capítulo 2, Viviane Dóris Kaspary, Josiane Carolina Soares Ramos Procasko e Liliane Madruga Prestes apresentam como produto educacional, 'O legal do mundo do trabalho', um jogo virtual destinado ao ensino de noções básicas de Direito do Trabalho na EPT. O recurso aproxima os estudantes de temas como registro em carteira, verbas rescisórias, adicionais e demais direitos previstos na legislação, fortalecendo a compreensão do papel protetivo do Direito do Trabalho e contribuindo para o exercício da cidadania.

No capítulo 3, 'Juventude, trabalho e transição para o ensino médio: o uso de podcast educacional como recurso pedagógico', Renan Silveiro Rosa e Andréia Modrzejewski Zucolotto apresentam um *podcast* educacional desenvolvido com docentes e estudantes da Escola Municipal Idalina de Freitas Lima, em Alvorada, Rio Grande do Sul. Criado durante a pandemia de COVID-19, o recurso buscou dialogar com os projetos de vida de jovens em transição para o Ensino Médio, abordando temas como juventude, mundo do trabalho e formação integral, permanecendo relevante também no contexto pós-pandêmico.

O capítulo 4, 'O produto educacional como ferramenta de formação continuada para bibliotecários da Educação Profissional e Tecnológica', de Gabriela Pinheiro Anhaia e Andréia Modrzejewski Zucolotto, detalha uma série de quatro vídeos formativos que abordam a história e os conceitos da EPT e da Formação Humana Integral. A proposta contribui para a formação continuada dos bibliotecários da instituição, reconhecendo-os como agentes pedagógicos em bibliotecas multiníveis e alinhando sua prática aos objetivos institucionais.

O capítulo 5 apresenta o produto educacional 'Guia de gerenciamento do Instagram: o uso da mídia digital em páginas institucionais', das autoras Bruna Helfenstein Zanardo, Liliane Madruga Prestes e Maria Augusta Martiarena. Trata-se de um guia educativo voltado ao gerenciamento de perfis oficiais da instituição na plataforma *Instagram*. Desenvolvido a partir de referências consolidadas em comunicação organizacional, experiências práticas e recursos da própria plataforma, o guia apoia gestores na criação de estratégias que integrem emissor e receptor, ampliando o alcance da mensagem ao público-alvo.

O capítulo 6 apresenta o Produto Educacional de Jonatan Marguti Pereira e Aline Grunewald Nichele: uma plataforma web colaborativa voltada aos espaços *maker* do Instituto Federal Catarinense. A ferramenta funciona como um repositório dinâmico de projetos, com o objetivo de socializar o conhecimento científico e tecnológico produzido, permitindo a edição e o compartilhamento coletivo entre estudantes, professores e pesquisadores, além de ampliar a integração e visibilidade das práticas desenvolvidas nesses ambientes.

O capítulo 7, último do Macroprojeto 1, "Unidade de Ensino Gamificada para Aprendizagem Significativa em Marketing EaD: Um Estudo de Caso no SENAC", de Roberto dos Santos Oliveira e Michelle Camara Pizzato, descreve o desenvolvimento e a avaliação de um produto educacional, uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS) com elementos de gamificação, destinado ao curso técnico em Administração do SENAC EAD, com foco no componente curricular de Marketing.

Os três capítulos seguintes estão vinculados ao Macroprojeto 2 – Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na Educação Profissional e Tecnológica.

No capítulo 8, 'Educar escutando: Círculos de Cultura Freireanos como estratégia de ensino na construção de um produto educacional para a escuta das juventudes', Helder Felipe da Silva de Oliveira e Liliane Madruga Prestes apresentam um Guia de Oficinas de Letramento Racial, elaborado com base na metodologia dos Círculos de Cultura freireanos e na escuta de jovens moradores da vila Cruzeiro, em Porto Alegre. O material reúne atividades sobre juventudes, racismo estrutural, território, mundo do trabalho e educação profissional, configurando-se como uma ferramenta flexível para a EPT, orientada à promoção de práticas educativas antirracistas e transformadoras.

O capítulo 9, de Jorge Luiz dos Santos de Souza e Liliane Madruga Prestes, apresenta o produto educacional 'Afinal, o que são as ações afirmativas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica? Caderno de subsídios para atuação dos Núcleos de Ações Afirmativas', que traduz resultados de pesquisa em orientações práticas para os Núcleos de Ações Afirmativas do IFRS. O material busca apoiar estudantes, docentes e técnicos-administrativos na compreensão e aplicação dessas políticas, fortalecendo uma educação mais inclusiva e crítica.

O capítulo 10, "Parte-Totalidade na proposta curricular dos Institutos Federais: a sequência didática do Círculo de Cultura para a formação humana integral", de Tainá Nunes da Silva e Andréa Poletto Sonza, apresenta o produto educacional (sequência didática) que tem o intuito de contribuir para a formação da consciência política e crítica dos estudantes e futuros profissionais tradutores-intérpretes de Libras.

A **Linha de Pesquisa – Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica** reúne dez capítulos, que serão descritos a seguir, organizados de acordo com os macroprojetos aos quais estão vinculados.

Inserido no Macroprojeto 4 – História e memórias no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, o capítulo 11, 'Entre memória e formação: um produto educacional sobre Mestre Bauer e seu legado', de Renan Ziglioli de Sousa e Maria Augusta Martiarena, apresenta o documentário 'O Legado de Mestre Bauer'. A narrativa audiovisual registra a trajetória de vida e atuação do Professor Harald Alberto Bauer, fundador da Escola Técnica Estadual Monteiro Lobato (CIMOL) e criador do Museu de História da Tecnologia em Taquara/RS, preservando sua memória e inspirando alunos e professores.

O Macroprojeto 5 – Organização do Currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica abriga os três capítulos seguintes.

No capítulo 12, André Benheker Bernardes e Ana Sara Castaman, em 'Entre a formação e o trabalho: curso de formação profissional sobre Indústria 4.0 no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica', descrevem um curso de formação profissional em ambiente virtual de aprendizagem, destinado a professores, coordenação pedagógica e gestores da Escola Técnica Mesquita, em Porto Alegre/RS. Estruturado em três módulos — Tecnologia, Trabalho e Educação —, o curso aborda os impactos da Indústria 4.0 no mundo do trabalho e na EPT, promovendo reflexões críticas e contextualizadas.

No capítulo 13, Luciana Fraga Hoppe e Ana Sara Castaman, em 'O produto educacional como interlocução entre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) e o mundo do trabalho', apresentam dois produtos educacionais voltados ao fortalecimento dos estágios supervisionados no EMIEP do Câmpus Camaquã do IFSul: o 'Guia d@ Estagiári@', material digital que reúne documentos, regulamentos e informações para orientar os estágios supervisionados, e a I Feira de Estágios e Profissões, evento que aproxima a instituição das empresas da região. Ambos buscam integrar a formação escolar ao mundo do trabalho.

O texto "Resgate Histórico das Relações Curriculares entre os Ensinos Médio Propedêutico e Técnico no Campus Pelotas do IFSul" foi escrito por Gabriel de Oliveira Xavier, Maria Cristina Caminha de Castilhos França e Lucília Regina de Souza Machado. O capítulo 14 analisa as relações, no ensino médio, entre os currículos de caráter propedêutico e de formação técnica, praticadas no IFSul imediatamente antes do Decreto nº 2.208/1997, na vigência dessa norma e no período pós Decreto nº 5.154/2004.

Por fim, o Macroprojeto 6 – Organização de Espaços Pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica reúne os seis últimos capítulos:

O capítulo 15 "Avaliação da Política de Ações Afirmativas do IFRS", de Margarida Prestes de Souza, Clarice Monteiro Escott e Andréa Poletto Sonza, apresenta um produto educacional que fornece orientações e informações detalhadas referentes à Política de Ações Afirmativas do IFRS, além de oferecer alternativas para a implementação de um processo de avaliação da PAAf, consolidando a política e promovendo inclusão, diversidade, igualdade e equidade no contexto da EPT, ofertada pelo IFRS.

No capítulo 16, 'Catálogo do Aluno: uma proposta para a organização do conhecimento em espaços formais do IFRS-POA', Anderson Ferreira Caldieraro e Sérgio Wesner Viana apresentam a 'Central do Aluno', um catálogo digital que centraliza e organiza informações acadêmicas, facilita o acesso a serviços e documentos, promove a integração entre estudantes, docentes e técnicos, fortalece a cultura de colaboração e contribui para a aprendizagem coletiva institucional.

O capítulo 17 apresenta o 'Guia Prático: saiba como ser bolsista de Projetos – Ensino – Pesquisa – Extensão', um produto educacional multimidiático construído com base em entrevistas com estudantes, coordenadores de projetos e membros das comissões institucionais voltadas à permanência e êxito, o guia tem caráter informativo, formativo e comunicacional. Seu propósito é orientar os discentes sobre as possibilidades de participação em projetos acadêmicos, esclarecer dúvidas e incentivar o engajamento, contribuindo para a permanência e o êxito escolar dos estudantes do Ensino Médio Integrado.

O capítulo 18 apresenta o 'Guia de Participação Discente nos Órgãos Colegiados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Restinga', desenvolvido por Tanise Fernandes Lima e Josimar de Aparecido Vieira. O produto educacional sistematiza informações e práticas para que os estudantes compreendam e atuem nos órgãos colegiados, promovendo sua participação crítica e consciente. Fundamentado nos princípios da gestão democrática dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o guia articula teoria e prática, contribuindo para a formação cidadã e o fortalecimento da governança participativa no ambiente acadêmico.

No capítulo 19, Clair Eliane Naysinger Borges e Josimar de Aparecido Vieira apresentam o 'Guia de referência para a aquisição de bens permanentes: orientações para extensionistas e pesquisadores da Educação Profissional e Tecnológica', desenvolvido a partir de uma pesquisa sobre a gestão patrimonial no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), com foco na incorporação de bens móveis permanentes adquiridos por projetos de ensino, pesquisa e extensão. O guia centraliza informações, simplifica procedimentos, reduz a burocracia e promove maior autonomia e integração entre coordenadores de projetos, pesquisadores e extensionistas, contribuindo para a organização e a eficiência na gestão de bens permanentes.

Finalmente, o capítulo 20, 'Perspectivas educacionais e sentido de pertencimento dos servidores Técnicos Administrativos em Educação: um estudo de caso no Instituto Federal do Rio Grande do Sul', apresenta, por Rossana Costa Pauli e Sérgio Wesner Viana, as bases de uma pesquisa voltada para a valorização e o fortalecimento do papel dos Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) na EPT. A proposta busca conscientizar os TAEs sobre sua importância no processo formativo dos estudantes, promovendo pertencimento, engajamento e reconhecimento de seu papel educacional.

Ao longo da leitura, o leitor encontrará um **mosaico de experiências** que evidenciam a diversidade de contextos, sujeitos e abordagens que compõem a EPT no Brasil. Os artigos, apesar de singulares, compartilham um eixo comum: o compromisso com uma educação emancipatória, capaz de integrar **trabalho, ciência, cultura e tecnologia** como dimensões indissociáveis da formação humana. Tal perspectiva, alicerçada nos princípios do ProfEPT, busca enfrentar as desigualdades históricas, valorizar os saberes locais e responder às demandas dos arranjos produtivos e sociais de cada região.

Este livro também se configura como um espaço de socialização do conhecimento produzido no âmbito do ProfEPT, fortalecendo a interlocução entre academia, instituições de ensino, professores, gestores, estudantes e sociedade em geral. Ao compartilhar os resultados das pesquisas aplicadas, reafirma-se o papel da pós-graduação *Stricto Sensu* profissional na área de Ensino na transformação do trabalho pedagógico e na proposição de soluções inovadoras para os desafios contemporâneos.

Assim, convidamos o leitor a percorrer estas páginas com a atenção voltada não apenas para os produtos educacionais apresentados, mas, sobretudo, para os caminhos que levaram à sua construção. Cada artigo representa uma contribuição singular para o campo da EPT e reflete o esforço coletivo de estudantes, orientadores, instituições e comunidades envolvidas.

Que esta obra inspire novas reflexões, fomente diálogos e fortaleça o compromisso de todos com uma educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade, capaz de articular o conhecimento científico às necessidades sociais e de contribuir para a formação integral dos sujeitos.

Boa leitura!

Ana Sara Castaman

Clair Eliane Naysinger Borges

Josimar de Aparecido Vieira

SUMÁRIO

Prefácio 06

Roberta Pasqualli, Maria Adélia da Costa

Apresentação 08

Ana Sara Castaman, Clair Eliane Naysinger Borges, Josimar de Aparecido Vieira

PARTE 1

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

Macroprojeto 1: *Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na Educação Profissional e Tecnológica*

Capítulo 1: Bases para construção do produto educacional: EJA Digital – Roda de Conhecimentos Digitais 19

Adriana Fortes Ribeiro Scuiciato, Aline Grunewald Nichele

DOI: 10.36229/978-65-5866-579-3.CAP.01

Capítulo 2: Formação cidadã e prática pedagógica: desenvolvimento de um jogo virtual para ensino de noções básicas de direito trabalhista na educação profissional e tecnológica 27

Viviane Dóris Kaspary, Josiane Carolina Soares Ramos Procasko, Liliane Madruga Prestes

DOI: 10.36229/978-65-5866-579-3.CAP.02

Capítulo 3: Juventude, trabalho e transição para o ensino médio: o uso de podcast educacional como recurso pedagógico 35

Renan Silveiro Rosa, Andréia Modrzejewski Zucolotto

DOI: 10.36229/978-65-5866-579-3.CAP.03

Capítulo 4: O produto educacional como ferramenta de formação continuada para bibliotecários da Educação Profissional e Tecnológica 42

Gabriela Pinheiro Anhaia, Andréia Modrzejewski Zucolotto

DOI: 10.36229/978-65-5866-579-3.CAP.04

Capítulo 5: Produto educacional: “Guia de gerenciamento do Instagram: o uso da mídia digital em páginas institucionais” 51

Bruna Helfenstein Zanardo, Liliane Madruga Prestes, Maria Augusta Martiarena

DOI: 10.36229/978-65-5866-579-3.CAP.05

SUMÁRIO

Capítulo 6: Produto educacional para a socialização do conhecimento por meio da cultura *maker* no Instituto Federal Catarinense 60

Jonatan Marguti Pereira, Aline Grunewald Nichele

DOI: 10.36229/978-65-5866-579-3.CAP.06

Capítulo 7: Unidade de Ensino Gamificada para Aprendizagem Significativa em Marketing EaD: um estudo de caso no SENAC 67

Roberto dos Santos Oliveira, Michelle Camara Pizzato

DOI: 10.36229/978-65-5866-579-3.CAP.07

Macroprojeto 2: ***Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na Educação Profissional e Tecnológica***

Capítulo 8: Educar escutando: Círculos de Cultura Freireanos como estratégia de ensino na construção de um produto educacional para a escuta das juventudes 75

Helder Felipe da Silva de Oliveira, Liliane Madruga Prestes

DOI: 10.36229/978-65-5866-579-3.CAP.08

Capítulo 9: O que são as ações afirmativas no contexto da EPT? Um olhar sobre os núcleos do IFRS 82

Jorge Luiz dos Santos de Souza, Liliane Madruga Prestes

DOI: 10.36229/978-65-5866-579-3.CAP.09

Capítulo 10: Parte-Totalidade na proposta curricular dos Institutos Federais: a sequência didática do Círculo de Cultura para a formação humana integral 89

Tainá Nunes da Silva, Andréa Poletto Sonza

DOI: 10.36229/978-65-5866-579-3.CAP.10

PARTE 2

Linha de pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica

Macroprojeto 4: ***História e memórias no contexto da Educação Profissional e Tecnológica***

Capítulo 11: Entre memória e formação: um produto educacional sobre Mestre Bauer e seu legado 98

Renan Ziglioli de Sousa, Maria Augusta Martiarena

DOI: 10.36229/978-65-5866-579-3.CAP.11

SUMÁRIO

Macroprojeto 5: ***Organização do currículo integrado na Educação Profissional e Tecnológica***

Capítulo 12: Entre a formação e o trabalho: curso de formação profissional sobre Indústria 4.0 no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica 106

André Benheker Bernardes, Ana Sara Castaman

DOI: 10.36229/978-65-5866-579-3.CAP.12

Capítulo 13: O produto educacional como interlocução entre o ensino médio integrado à educação profissional e o mundo do trabalho..... 115

Luciana Fraga Hoppe, Ana Sara Castaman

DOI: 10.36229/978-65-5866-579-3.CAP.13

Capítulo 14: Resgate histórico das Relações Curriculares entre os Ensinos Médio Propedêutico e Técnico no *Campus* Pelotas do IFSul 123

Gabriel de Oliveira Xavier, Maria Cristina Caminha de Castilhos França, Lucília Regina de Souza Machado

DOI: 10.36229/978-65-5866-579-3.CAP.14

Macroprojeto 6: ***Organização de espaços pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica***

Capítulo 15: Avaliação da Política de Ações Afirmativas do IFRS..... 134

Margarida Prestes de Souza, Clarice Monteiro Escott, Andréa Poletto Sonza

DOI: 10.36229/978-65-5866-579-3.CAP.15

Capítulo 16: Catálogo do Aluno: uma proposta para a organização do conhecimento em espaços formais do IFRS-POA..... 142

Anderson Ferreira Caldieraro, Sérgio Wesner Viana

DOI: 10.36229/978-65-5866-579-3.CAP.16

Capítulo 17: Contribuições do produto educacional multimidiático: Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão como caminhos para a permanência e êxito escolar no ensino médio integrado..... 150

Janaína Barbosa Ramos, Clarice Monteiro Escott

DOI: 10.36229/978-65-5866-579-3.CAP.17

Capítulo 18: Guia de participação discente nos órgãos colegiados do IFRS - *Campus* Restinga: um produto educacional voltado à gestão democrática dos Institutos Federais 158

Tanise Fernandes Lima, Josimar de Aparecido Vieira

DOI: 10.36229/978-65-5866-579-3.CAP.18

SUMÁRIO

Capítulo 19: Guia de referência para aquisição de bens permanentes: produto educacional voltado a extensionistas e pesquisadores da educação profissional e tecnológica 166

Clair Eliane Naysinger Borges, Josimar de Aparecido Vieira

DOI: 10.36229/978-65-5866-579-3.CAP.19

Capítulo 20: Perspectivas educacionais e sentido de pertencimento dos servidores Técnicos Administrativos em Educação: um estudo de caso no Instituto Federal do Rio Grande do Sul 174

Rossana Costa Pauli, Sérgio Wesner Viana

DOI: 10.36229/978-65-5866-579-3.CAP.20

Autores 182

Parte 1

Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

Macroprojeto 1

Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na Educação Profissional e Tecnológica

CAPÍTULO

01

Bases para construção do produto educacional: EJA Digital – Roda de Conhecimentos Digitais

Adriana Fortes Ribeiro Scuiciato, Aline Grunewald Nichele

1. INTRODUÇÃO

A educação digital utiliza tecnologias educacionais para promover o processo de ensino e aprendizagem com mais qualidade e tem a intenção de preparar os estudantes para consumir e produzir tecnologia de uma forma consciente, sustentável e transformadora. A educação digital atua sobre a base tecnológica, recursos e conexão, e também sobre o domínio dos conhecimentos digitais, as chamadas competências digitais. Gómez nos diz que "as aprendizagens requeridas na era digital são as aprendizagens de ordem superior e não as meramente reprodutivas" (Gómez, 2015, p. 135). Além disso, ele evidencia o quanto é necessário preparar os estudantes para que eles gerenciem e resolvam situações desconhecidas (futuras) nos campos pessoais, sociais ou profissionais. Aprender a aprender e aprender a autorregular sua aprendizagem pode ser desenvolvido a partir de indagação, investigação e intervenção. A educação digital ajuda o estudante a se educar, a ser o produtor do seu próprio conhecimento.

O objetivo deste texto é apresentar alguns parâmetros para avaliação de habilidades digitais no contexto internacional, a partir de modelos de avaliação de habilidades digitais, e no cenário brasileiro, a partir da Lei 14.533/2023 que define a Política Nacional de Educação Digital. Os documentos analisados abordam níveis de proficiência em competências digitais, com amplas aplicações, e indicam que estes podem ser adaptados ao desenvolvimento de competências a partir dos interesses pessoais e das necessidades do mundo do trabalho.

A base de conhecimentos acerca dos conhecimentos digitais e habilidades digitais fundamenta a constituição do produto educacional denominado Roda de Conhecimentos Digitais que está vinculado à pesquisa A educação digital no Curso Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional (EJA-EPT) do Campus Porto Alegre do IFRS. O produto educacional indicado tem por objetivo fornecer aos estudantes da EJA do Campus Porto Alegre do IFRS um material didático para refletir sobre o digital em sua vida e avaliar seus conhecimentos, identificando pontos fortes e pontos que precisam ser melhor desenvolvidos.

A apresentação material do produto educacional segue o conceito de trilhas de aprendizagem em meio digital para favorecer a personalização e diferentes esquemas de apropriação de conteúdo e desenvolvimento de competências, mais livres, e não lineares ou hierárquicos. Essa escolha foi feita para se adaptar à diversidade presente no perfil do estudante da EJA, cuja faixa etária vai dos 18 anos de idade aos 60+, e cujas características de vinculação com o digital, para além da faixa etária, perpassam a esfera socioeconômicas e tangem o conhecimento de mundo a partir das experiências pessoais e profissionais.

2. METODOLOGIA

Para compreender e aprofundar os temas educação digital e competências digitais, foram analisados os seguintes documentos: Fluência Tecnológica do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), o Quadro Europeu de Competências Digitais para Cidadãos DigComp 2.2, o Projeto Metas de aprendizagem (PMA) de Portugal, artigos do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e a lei brasileira 14.533/2023, que define a Política Nacional de Educação Digital. A partir deles foram verificadas as semelhanças na forma de organizar os objetivos da educação digital e os parâmetros de avaliação das competências digitais.

3. COMPETÊNCIAS DIGITAIS COMO PRÁXIS

O mundo do trabalho tem solicitado aos trabalhadores o domínio das chamadas competências digitais. Essas competências envolvem "o uso confiante, crítico e responsável, e o envolvimento com tecnologias digitais para a aprendizagem, o trabalho e a participação na sociedade" (Lucas; Moreira; Trindade, 2022).

Para que tais competências não atendam apenas ao objetivo de formar profissionais flexíveis e pragmáticos, capazes de solucionar problemas urgentes e práticos, perfil que atende ao sistema produtivo capitalista sob a perspectiva neoliberal e de uma lógica de mercado em que pessoas representam funções ou postos de trabalho, é necessário observar bem o entendimento e o objetivo da educação.

Perante a perspectiva sociocrítica, o objetivo da aprendizagem é passar pela apropriação dos conhecimentos criados e sistematizados historicamente, assim como pela resolução de problemas imediatos para, enfim, atingir os processos mentais para a formação de conceitos ou conhecimento teórico-conceitual. Libâneo (2022, p. 114) diz que o que mais importa é "desenvolver modos de apreensão e análise do objeto (problema) como ferramenta mental para lidar com a realidade". Nesse patamar, os indivíduos se apropriam de tudo que está posto sobre determinado tema, estabelecem relações, fazem abstrações, e, por fim, utilizam esse conhecimento teórico para novas possibilidades.

O conceito de competências tem sido muito utilizado no meio empresarial, a partir da gestão por competências, e a sua adequação ou pertinência na área da educação tem sido analisada e discutida de forma recorrente. Esse debate é importante porque o conceito de competências está presente na legislação e nas diretrizes de ensino. A polêmica quanto à sua utilização se deve à sua ligação inicial com a educação profissionalizante, tecnicista e voltada para a formação de mão de obra requerida pelo capital, e distante do ensino ofertado para as elites.

Para demonstrar algumas das definições do termo, apresentamos o Quadro 1, que as resume pontualmente.

Quadro 1 – Conceitos de Competência

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2021)	[...] entende-se por competência profissional a capacidade pessoal de mobilizar, articular, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que permitam responder intencionalmente, com suficiente autonomia intelectual e consciência crítica, aos desafios do mundo do trabalho (Resolução CNE/CP nº 1, de 2021. Art. 6º § 3º).
Patrícia Alejandra Behar (2013)	Considera as competências um conjunto de elementos compostos pelos Conhecimentos, Habilidades e pelas Atitudes, sintetizados na sigla CHA. Tal conjunto é estruturado em um contexto determinado com o intuito de solucionar um problema, lidar com uma situação nova. Por isso, a competência compreende a reflexão [...]. A atitude traz a perspectiva da aplicação das habilidades e dos conhecimentos por meio das ações, dos comportamentos e das posturas, os quais podem ser observados pelos demais sujeitos (2013, p. 23).
Marise Nogueira Ramos (2003, 2011)	Inicialmente, tomamos a noção de competência sob a ótica sócio-profissional, pela qual a competência, antes de ser um conjunto de conhecimentos, é uma atitude social. Em seguida, passamos a vê-la por uma ótica epistemológica, considerando que o desenvolvimento de competências implica a apropriação do conhecimento, mediante a articulação do pensamento com saberes formais e práticos, que estruturam fenômenos e ações, em um processo mediado por relações sociais (Ramos, 2003, p. 96). Explica a relação entre o conceito de qualificação e a noção de competência, na atualidade, a partir de um deslocamento conceitual de qualificação para competência. O sentido do termo deslocamento pode ser entendido ao se tomar a centralidade do termo qualificação na relação trabalho-educação e, contemporaneamente, uma ocupação dessa centralidade pela noção de competência. De todo modo, a autora afirma que não há substituição ou superação de um termo pelo outro. O que há é uma relação entre eles que demonstra as características e os embates presente nas relações de trabalho e de trabalho e educação (Ramos, 2011, p. 40-41).
Acácia Zeneida Kuenzer (2002)	Capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida. Ele tem sido vinculado à ideia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos (2002, p. 6).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

Para analisar as competências digitais neste capítulo, compreendemos o termo competência como práxis, seguindo a orientação teórica contra-hegemônica, que solicita a formação de uma escola com elevado nível de qualidade para todos, independentemente da classe social, e a partir da abordagem construtivista, que coloca o estudante no centro do processo de aprendizagem.

Em um contexto de trabalho que se caracteriza por grandes mudanças nos processos de produção, trabalho, consumo e tecnologia, Kuenzer (2004) defende que os trabalhadores precisam dominar os processos, a teoria e suas aplicações práticas. O domínio exclusivo de conhecimentos teóricos ou de práticas laborais desconectadas não atende mais a complexidade das novas demandas do mundo do trabalho. As práticas pedagógicas da educação profissional que visam alcançar o domínio dos processos a

partir do desenvolvimento das capacidades cognitivas complexas, precisam garantir ao trabalhador o desenvolvimento de diferentes formas de comunicação, do raciocínio, da cultura, além de conhecimentos teóricos articulados às práticas exigidas no mundo do trabalho. E isso precisa acontecer na educação profissional pública para que sejam formados todos aqueles que precisam viver do seu trabalho. Seguimos os conceitos propostos por Kuenzer (2002), Ramos (2003, 2011) e Behar (2013). Significa que refutamos o reducionismo pragmático e operacional que é utilizado nos perfis de competência da educação profissional para descrever atividades a serem realizadas nos ambientes de trabalho. Nos pautamos também na explicação de Fernando Costa *et al.* sobre competências digitais:

> O domínio do digital implica ser capaz de utilizar crítica e eficazmente as tecnologias, de modo a fazer algo construtivo e significativo com elas. Esta competência digital tornou-se fundamental na sociedade contemporânea, tendo, inclusive, sido reconhecida como uma das competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida (Costa *et al*., 2012, p.44).

Em concordância com os princípios da Educação Profissional e Tecnológica, sob a perspectiva da formação humana integral e do trabalho como princípio educativo, a análise das competências digitais para o mundo do trabalho será realizada à luz do materialismo histórico dialético, sob perspectivas ampliadas de educação e diferenciadas de competências: competências como práxis.

4. PARÂMETROS PARA AVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO DIGITAL

A fim de compreender como as competências digitais estão sendo avaliadas, serão apresentados alguns instrumentos de avaliação no âmbito internacional e algumas indicações do cenário que está se formando no panorama nacional.

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável incluiu entre os seus objetivos alguns desdobramentos que fazem referência à uma educação de qualidade e com o desenvolvimento de habilidades relevantes para emprego, trabalho decente e empreendedorismo. Também a UNESCO, instituição voltada para a educação, ciência e cultura, recomenda a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) como "competências fundamentais para que as pessoas participem de maneira eficaz de todos os aspectos do desenvolvimento" (Grizzle, 2016). Essas recomendações podem ser direcionadas para o desenvolvimento de competências digitais.

Para o Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), as competências digitais são comparadas ao aprendizado de uma língua estrangeira. Por esse motivo, tal como o aprendizado de uma língua é a fluência, o objetivo do desenvolvimento das competências digitais é a fluência digital. No primeiro nível, os estudantes são capazes apenas de reproduzir algumas poucas frases para se comunicarem de forma rudimentar, ou seja, se apresentar, cumprimentar ou pedir informações. Essas seriam as capacidades iniciais de utilização do computador: aspectos básicos como, por exemplo, editores de texto ou imagem, além de buscas de informação na internet. Em níveis intermediários, o estudante desenvolve gradativamente capacidade para aprender novas formas criar coisas com o computador e contribuir para a comunidade. Nos níveis mais avançados, as capacidades aproximam-se da possibilidade de programar e solucionar problemas com autonomia.

O DigComp é o Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos, ferramenta que subsidia os planejamentos estratégicos da União Europeia e dos Estados-Membros. A versão atual, DigComp 2.2, apresenta cinco áreas de competência que, em seguida, se desdobram em níveis de proficiência. São elas: 1. Literacia de informação e de dados, 2. Comunicação e colaboração, 3. Criação de conteúdo digital, 4. Segurança e 5. Resolução de problemas.

O Ministério da Educação, Ciência e Inovação (MECI), do Governo de Portugal, lançou em 2010 o Projeto Metas de Aprendizagem (PMA) que resultou no desenvolvimento de metas, a nível nacional, para aprendizagem na área das TIC. O quadro serve de referência para orientar, de forma coerente e concertada, o desenvolvimento de ações educativas nesta área. Fernando Costa *et al.* relatou que ele "acabou por constituir uma oportunidade para sedimentar uma visão integrada das tecnologias na educação, nomeadamente numa perspectiva de desenvolvimento integral dos sujeitos" (Costa *et al.* 2012, p. 50).

A partir de 2025, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), irá fazer a primeira avaliação de competências digitais: *Learning in the Digital World* (LDW). O objetivo será verificar se os jovens estão "preparados para participar de uma força de trabalho na qual os computadores desempenham um papel cada vez maior e para tomar decisões sobre como usar a tecnologia para adquirir novos conhecimentos e habilidades" (OCDE, 2024). Serão avaliadas a capacidade de construção de conhecimento e resolução de problemas usando ferramentas computacionais.

Os quatro principais modelos de avaliação de competências digitais elencados foram analisados e comparados em níveis, estes foram citados por aproximação e apenas para comparação e reflexão nesta pesquisa. O Quadro 2 sintetiza o nível básico.

Quadro 2 – Modelos de avaliação de competências digitais – nível básico

MIT	DigComp	PMA	PISA
• Capacidade para utilizar o computador	Básico de: • Literacia de informação e de dados • Comunicação e colaboração • Segurança	I. Competências Tecnológicas a. CONHECIMENTO TÉCNICO-INSTRUMENTAL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS Capacidade de operar com as tecnologias digitais, demonstrando compreensão dos conceitos envolvidos e das suas potencialidades para a aprendizagem.	Embora seja um aspecto importante da aprendizagem no mundo digital, o teste PISA 2025 não irá medir a capacidade dos alunos de pesquisar e avaliar informações on-line.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

O nível básico de competências digitais confere os conhecimentos e habilidades mais instrumentais de utilização de ferramentas tecnológicas e podem ser atribuídos aos programas de capacitação rápidos. Já o que classificamos como o nível intermediário afere mais qualitativamente o que é produzido a partir do uso da tecnologia e da internet. Permeia a criatividade, a reflexão, a produção de conteúdo e a facilitação das atividades cotidianas. O Quadro 3 sintetiza o nível intermediário.

Quadro 3 – Modelos de avaliação de competências digitais – nível intermediário

MIT	DigComp	PMA	PISA
• Capacidade para aprender novas formas de utilizar o computador • Capacidade para criar coisas com o computador • Capacidade para criar coisas baseadas nas suas próprias ideias	Intermediário de: Literacia de informação e de dados Comunicação e colaboração Criação de conteúdo digital Segurança	II. Competências Transversais em TIC B. INFORMAÇÃO Capacidade de procurar e de tratar a informação de acordo com objetivos concretos: investigação, seleção, análise e síntese dos dados. C. COMUNICAÇÃO Capacidade de comunicar, interagir e colaborar usando ferramentas e ambientes de comunicação em rede como estratégia de aprendizagem individual e como contributo para a aprendizagem dos outros. D. PRODUÇÃO Capacidade de sistematizar conhecimento com base em processos de trabalho com recurso aos meios digitais disponíveis e de desenvolver produtos e práticas inovadores. E. SEGURANÇA Capacidade para usar recursos digitais no respeito por normas de segurança.	A avaliação Aprendizagem no Mundo Digital do PISA 2025 se concentra em duas competências essenciais para aprender com tecnologias: 1. *aprendizagem autorregulada*, que se refere ao monitoramento e controle dos processos metacognitivos, cognitivos, comportamentais, motivacionais e afetivos durante a aprendizagem; 2. *práticas de investigação computacional e científica*, que se referem à capacidade de usar ferramentas digitais para explorar sistemas, representar ideias e resolver problemas com lógica computacional.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

O nível avançado de competências digitais (Quadro 4) extrapola o que é desenvolvido na educação básica, pois refere-se ao processo de inventar, desenvolver e implementar novas tecnologias para transformação da sociedade. Essas competências são desenvolvidas em instituições de ensino superior e são apresentadas para conhecimento da expectativa.

Quadro 4 – Modelos de avaliação de competências digitais – nível avançado

MIT	DigComp	PMA	PISA
• Capacidade de utilizar a tecnologia para contribuir para a comunidade • Compreende conceitos relacionados com atividades tecnológicas	Avançado e altamente especializado de: • Literacia de informação e de dados • Comunicação e colaboração • Criação de conteúdo digital • Segurança • Resolução de problemas	Não se aplica/ pode ser contemplado pelos indicadores anteriores	Não se aplica/ pode ser contemplado pelos indicadores anteriores

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

A educação digital está prevista no Brasil em lei desde 2023 com a chamada Política Nacional de Educação Digital. A lei nº 14.533 (Brasil, 2023) visa articular áreas e setores para incrementar e potencializar políticas públicas no Brasil, dando prioridade para as populações mais vulneráveis. Os seguintes eixos são apresentados na lei: Inclusão Digital, Educação Digital Escolar, Capacitação e Especialização Digital e, por fim, Pesquisa e Desenvolvimento (P & D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Cabe destaque ao eixo destinado à população brasileira em idade ativa a conexão entre competências digitais e mundo do trabalho é direta e aparece como solução para a

empregabilidade, sendo indicado a articulação com o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED).

Desde agosto de 2024, o Ministério da Educação tem organizado momentos para refletir sobre a educação digital no Brasil e programar um modelo de avaliação de competências digitais para os estudantes brasileiros. Apesar de ainda estar em fase de construção, podemos considerar que essa avaliação estará alinhada com os arcabouços internacionais e com os referenciais nacionais.

Todos os modelos apresentados demonstram que o universo das competências digitais é vasto e está em constante desenvolvimento. Por esse motivo, a construção de recursos pedagógicos e ferramentas de autodiagnóstico devem ser planejados para cada *locus* educacional ou profissional. No contexto da EJA-EPT é preciso considerar os conhecimentos digitais que já são utilizados pelos estudantes como ponto de partida e as indicações do perfil profissional de conclusão do curso como meta final. Para o curso Técnico em Administração, por exemplo, as competências digitais precisam favorecer o uso de tecnologias de comunicação e informação e de sistemas de informação que permitam executar operações administrativas de planejamento, pesquisas, análise e assessoria realizadas em empresas públicas ou privadas. Alguns exemplos de competências digitais a serem alcançadas seriam: busca, filtragem e avaliação da informação; armazenamento, recuperação e compartilhamento da informação; interação através de tecnologias; envolvimento na cidadania digital; colaboração através de canais digitais; gestão e segurança da identidade digital; desenvolvimento, integração e elaboração de conteúdo digital; atribuição de direitos de autor e licenças; proteção de dispositivos; e utilização criativa das tecnologias digitais. Todas elas apoiam os estudantes tanto nos seus projetos de vida quanto na sua atuação profissional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratamos de educação digital e do conceito de competências digitais sob perspectivas ampliadas de educação e diferenciadas de competências, apresentamos alguns parâmetros para avaliação de competências digitais no contexto internacional e no contexto brasileiro. Refletimos sobre a construção de recursos pedagógicos e ferramentas de autodiagnóstico em relação às competências digitais, repertório que servirá de base para o produto educacional da pesquisa.

REFERÊNCIAS

[1] BEHAR, Patrícia Alejandra (Org.). **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

[2] BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, 11 de janeiro de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

[3] BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/rceb006_12_ED.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

[4] COSTA, Fernando Albuquerque; RODRIGUEZ, Carla; CRUZ, Elisabete; FRADÃO, Sandra. **Repensar as TIC na educação**: o professor como agente transformador. 1. ed. Santillana, 2012.

[5] GRIZZLE, Alton. **Alfabetização midiática e informacional**: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias. Brasília: UNESCO, Cetic.br, 2016.

[6] GÓMEZ, Angel I. Perez. **Educação na Era Digital**: A escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

[7] KUENZER, Acácia Zeneida. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**, [S. l.], v. 30, n. 3, p. 81–93, 2004. Disponível em: https://www.bts.senac.br/bts/article/view/501. Acesso em: 23 out. 2024.

[8] KUENZER, Acácia Zeneida. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Boletim Técnico do Senac, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 2–11, 2002. Disponível em: https://www.bts.senac.br/bts/article/view/539. Acesso em: 23 out. 2024.

[9] LIBÂNEO, José Carlos. **Metodologias ativas**: a quem servem? nos servem? *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 38-46. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_10.html. Acesso em; 23 set. 2024.

[10] LUCAS, Margarida; MOREIRA, António; TRINDADE, Anícia Rebelo. **DigComp 2.2**: Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos: com exemplos de conhecimentos, capacidades e atitudes. 2022. Disponível em: < https://ria.ua.pt/bitstream/10773/35024/1/DC2.2_web%20PT.pdf>. Acesso em: 18 set. 2024.

[11] MIT MEDIA LAB. **Fluência Tecnológica**. Tradução Tereza Martinho Marques. Azeitão, Setúbal, Portugal, 2015. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/847/53/20152_ulsd_dep.17852_tm_anexo38e. pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

[12] OECD. PISA 2025. **Aprendizagem no Mundo Digital**. Disponível em: https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/learning-in-the-digital-world/pisa-2025-learning-in-the-digital-world.html. Acesso em: 18 set. 2024.

[13] OECD. PISA 2025. **Learning in the digital world assessment framework (Second Draft)**. 2025. Disponível em: https://www.oecd.org//content/dam/oecd/en/topics/policy-sub-issues/learning-in-the-digital-world/PISA%202025%20Learning%20in%20the%20Digital%20World%20Assessment%20Framework%20-%20Second%20Draft.pdf. Acesso em: 18 set. 2024.

[14] RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, p. 93–114, mar. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/sN3qXYKkxSYSQNmr6b7gT6K/?lang=pt. Acesso em: 10 ago. 2024.

CAPÍTULO 02

Formação cidadã e prática pedagógica: desenvolvimento de um jogo virtual para ensino de noções básicas de direito trabalhista na educação profissional e tecnológica

Viviane Dóris Kaspary, Josiane Carolina Soares Ramos Procasko, Liliane Madruga Prestes

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal, Campus Porto Alegre, na linha de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, aborda a temática educação para a cidadania, com ênfase no Direito do Trabalho.

O estudo foi impulsionado pela atuação profissional da pesquisadora como servidora no cargo de técnica judiciária no Tribunal Regional do Trabalho de Santa Catarina. Diariamente, são protocolados e analisados processos que evidenciam a violação de uma série de direitos dos trabalhadores. Essas irregularidades, muitas vezes, decorrem da falta de conhecimentos básicos sobre a legislação trabalhista, tanto por parte do empregador, quanto do empregado.

Em decorrência disso, ocorrem irregularidades como ausência de registro do contrato de trabalho na Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS), falta de pagamento de verbas rescisórias ao encerrar o contrato de trabalho, ou ainda, supressão de direitos, como adicional de insalubridade ou periculosidade, horas extras, intervalos para descanso, entre outros, o que torna o cenário preocupante.

Considerando que o Direito do Trabalho é um ramo especializado do Direito que regulamenta as relações de emprego, sendo regido por diversos princípios, normas e leis que visam proteger, especialmente, os direitos do trabalhador, fica evidente sua importância para o exercício da cidadania.

É oportuno destacar, dentre os princípios de Direito do Trabalho, o princípio da proteção ou princípio tutelar cuja função, de acordo com o jurista Maurício Godinho Delgado, é a de criar "uma teia de proteção à parte hipossuficiente na relação empregatícia — o obreiro —, visando retificar (ou atenuar), no plano jurídico, o desequilíbrio inerente ao plano fático do contrato de trabalho" (2019, p. 213). O autor esclarece, sobre a importância desse princípio basilar, que

> O princípio tutelar influi em todos os segmentos do Direito Individual do Trabalho, influindo na própria perspectiva desse ramo ao construir-se, desenvolver-se e atuar como direito. Efetivamente, há ampla predominância nesse ramo jurídico especializado de regras essencialmente protetivas, tutelares da vontade e interesses obreiros; seus princípios são fundamentalmente favoráveis ao trabalhador; suas presunções são elaboradas em vista do alcance da mesma vantagem jurídica retificadora da diferenciação social prática. Na verdade, pode-se afirmar que sem a ideia protetivo-retificadora, o Direito Individual do Trabalho não se justificaria histórica e cientificamente (Delgado, 2019, p.213)

Embora, com muita luta, tenham sido conquistados direitos fundamentais para os trabalhadores, uma parcela significativa de brasileiros ainda permanece à margem de tais conquistas históricas, haja vista a quantidade de denúncias de trabalho análogo à escravidão amplamente divuguldados pela mídia recentemente.

No campo da Educação, é oportuno destacar que a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Lei dos Institutos Federais (IF's) dialogam entre si e explicitam em seus textos a importância das categorias cidadania e trabalho, o que demonstra o quanto essas temáticas são caras à sociedade e sua compreensão fundamental para a prática educativa na EPT.

Contudo, em breve pesquisa realizada no observatório do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), verificou-se que há poucas dissertações que abordam o tema cidadania, tendo enfoque em outras áreas, como Direito do Consumidor ou Direito Cibernético, por exemplo. Também foram encontradas poucas pesquisas na área de educação que mencionam o Direito do Trabalho.

Com base nessas lacunas, a pesquisa foi realizada com discentes e docentes do Curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense (IFC), campus Rio do Sul. A escolha do curso se deu por critérios de acessibilidade, carga horária e pertinência ao objeto do estudo.

Diante de todo o exposto, formulou-se o seguinte problema: Como a prática pedagógica, por meio de um jogo virtual, pode contribuir para a formação integral e cidadã dos discentes do Curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio, a partir do ensino de noções básicas de direitos trabalhistas?

Para responder a essa questão, foi definido como objetivo geral da pesquisa: Analisar como uma prática pedagógica para o ensino de direitos trabalhistas pode incentivar a formação integral e cidadã dos discentes do Curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio do IFC Campus Rio do Sul, sendo elencados como objetivos específicos, os que seguem:

- Identificar a percepção dos discentes acerca de seus conhecimentos prévios sobre cidadania e direitos trabalhistas;
- Conhecer as demandas apontadas por estudantes e docentes do curso, em especial sobre direitos trabalhistas, visando à formação integral e ao exercício da cidadania.
- Desenvolver um produto educacional em formato de jogo pedagógico, como ferramenta que contribua para a formação cidadã, a partir do ensino de direitos trabalhistas de maneira que os estudantes participem ativamente do processo.

Ao conduzir a pesquisa, buscou-se contribuir para o avanço da produção científica na EPT, através de uma prática pedagógica inovadora e relevante para a sociedade, fundamentada em uma perspectiva dialógica, crítica e emancipadora.

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada junto ao Instituto Federal Catarinense (IFC), na unidade Centro do *campus* Rio do Sul e contou com a participação de discentes do 3º ano do curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio e docentes que atuam no mesmo curso. No desenvolvimento da pesquisa adotou-se a abordagem qualitativa, de natureza aplicada.

Na ementa do curso, observou-se que o tema cidadania está restrito aos componentes curriculares de Química, Geografia e Sociologia. Em outras componentes, especialmente em História, foram encontradas menções sobre diferentes relações de trabalho ao longo da história e as diversas formas de lutas coletivas que desencadearam transformações no mundo. Sobre direitos trabalhistas, especificamente, encontrou-se a Lei nº 11.788/2008 (Brasil, 2008), que regulamenta os estágios, visto que há previsão de um estágio curricular supervisionado não obrigatório.

Quanto aos objetivos, foi realizada uma pesquisa de campo de natureza exploratória, tendo como estratégia metodológica a pesquisa bibliográfica e documental, além de aplicação de questionários para a compreensão sobre os conhecimentos prévios e demandas elencadas pelos grupos participantes, bem como a posterior avaliação do produto educacional.

No que concerne à análise de dados, as informações coletadas foram sistematizadas com base na análise de conteúdo, metodologia proposta por Bardin. De acordo com a autora (1977), essa metodologia procura descobrir o que está por trás do significado das palavras, tendo como função primordial o desvendar crítico. Para Bardin, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que permite analisar as comunicações através de procedimentos sistemáticos e objetivos do conteúdo das mensagens, a fim de obter indicadores, que podem ser quantitativos ou não e "que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens" (Bardin, 1977, p.48).

Na presente pesquisa, foram utilizados - apesar de a abordagem ser majoritariamente qualitativa - dados quantitativos, pois segundo Bardin, uma abordagem não exclui a outra completamente:

> A abordagem quantitativa funda-se na frequência de aparição de certos elementos da mensagem. A abordagem não quantitativa, recorre a indicadores não frequenciais susceptíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou a ausência), pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição. (Bardin, 1977, p.114)

Considerando esses pressupostos, os questionários aplicados a ambos os grupos participantes da pesquisa (discentes e docentes) contaram com questões fechadas (passíveis de quantificação) e também com questões abertas e discursivas. No entanto, para o grupo 1 (discentes), foi aplicado um questionário impresso, presencialmente, em momento previamente agendado para uma conversa com a turma. Já para o grupo 2 (docentes), o questionário foi elaborado no *Google forms* e disponibilizado via e-mail pela coordenação de ensino.

Com relação ao produto educacional, foi aplicado um questionário de avaliação para os 2 grupos (discentes e docentes), disponibilizado via formulário do Google, que buscou contemplar alguns dos critérios considerados por Leite (2020), e que condizem com as especificidades deste Produto Educacional, a fim de validar sua qualidade e relevância.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo como base o problema e os objetivos propostos pela pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos apresentados anteriormente, foi aplicado, presencialmente, um questionário junto aos discentes do curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio e outro questionário, em formato digital, aos docentes do curso, utilizando a ferramenta *Google forms*.

Após a realização da sondagem inicial, a análise dos dados coletados com os questionários evidenciou que ambos os grupos consideram relevantes as temáticas cidadania e Direito do Trabalho, como evidencia o gráfico a seguir, que registrou as respostas dos docentes:

Gráfico 1 - Importância da abordagem do tema Direito Trabalhista

Fonte: produzido pela autora (2025)

Quanto aos discentes, todos os dez participantes responderam que consideram importante ter conhecimentos básicos sobre Direito do Trabalho, conforme verificamos na justificativa do estudante 1: *"Sim, para eu saber dos meus direitos enquanto um trabalhador e me defender, por exemplo, de situações exploratórias."*

A investigação também possibilitou compreender o que os docentes esperavam com a pesquisa, quais pontos consideram mais importantes e suas percepções acerca da possibilidade de utilizar um jogo pedagógico como ferramenta de ensino.

Além disso, a análise de dados possibilitou identificar o que os discentes já sabiam sobre as temáticas da pesquisa, quais os conteúdos de interesse e em que pontos havia fragilidades e possibilidade de ampliação de conhecimentos.

Verificou-se ainda, a unanimidade da escolha dos discentes por um jogo virtual. Tendo em vista que os estudantes são os principais destinatários desta proposta, optou-se por desenvolver o jogo no formato virtual, que conta com uma trilha de desafios e quiz de perguntas e respostas.

Considerando que o jogo é uma forma de aprendizagem que pode ser interessante aos educandos, Alves e Bianchin (2010, p. 283) ponderam que

> [...] é importante explicar que a palavra "jogo" se origina do vocábulo

> latino ludus, que significa diversão, brincadeira e que é tido como um recurso capaz de promover um ambiente planejado, motivador, agradável e enriquecido, possibilitando a aprendizagem de várias habilidades.

A partir desse contexto, foi desenvolvido um jogo virtual intitulado “O legal do mundo do trabalho” para o ensino de noções básicas de Direito do Trabalho na EPT, tendo como base a escuta dos participantes da pesquisa e um levantamento das principais reclamações trabalhistas da Justiça do Trabalho de Santa Catarina, tendo como norte a legislação trabalhista. Para isso, foi utilizada a plataforma Genially, um site em que é possível criar conteúdos educacionais interativos, de forma gratuita.

Após finalizar a elaboração do jogo, foi realizada uma oficina com os estudantes do 3º ano do curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio, no campus Rio do Sul do IFC, na unidade sede. Optou-se por realizar a oficina de maneira presencial, no laboratório de informática do campus, a fim de assegurar a efetiva participação dos discentes, bem como verificar se teriam alguma dificuldade na execução.

Após finalizarem o jogo, os estudantes foram convidados a responder o questionário de avaliação do produto educacional, por meio de *Google Forms* também enviado previamente por e-mail e cujos dados serão analisados na próxima seção.

A avaliação do Produto Educacional é um passo muito importante no desenvolvimento do material educativo. Segundo Kaplún (2003, p. 54), é nesse momento que “nosso ofício de comunicadores entra em jogo". Novamente os sujeitos vão nos dar parte importante da chave.”, pois a partir dos apontamentos dos participantes, é possível verificar o que está em consonância com os objetivos traçados inicialmente, bem como identificar melhorias a serem implementadas, desconstruindo e construindo novamente, caso necessário.

Para tanto, foi realizada a avaliação tanto pelo grupo discentes, em ação presencial, quanto pelos docentes do curso, por intermédio da coordenação do curso, que encaminhou e-mail com o *link* do jogo e do formulário de avaliação.

Em que pese o jogo tratar-se de uma possibilidade de aprendizagem, sem a pretensão de esgotar o assunto, infere-se, com as contribuições dos participantes que o jogo foi efetivo em sua proposta, destacando-se as expressões: *“interessante até o fim”*, *“aprendi bastante com a pesquisa”* e “é *divertido, pois deixa cativante o aprendizado”* .

Ao encontro disso, Alves e Bianchin (2010, p. 286) ponderam que os jogos provocam desafios no aluno, o que gera interesse e prazer. Ainda recomendam que “ao professor, cabe analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos, permitindo assim um trabalho pedagógico mais envolvente.” Nesse sentido, é oportuno destacar a contribuição de um dos discentes acerca do jogo

> Estudante 2: *Gostei muito do jogo, ele é bem interativo, e é conduzido de uma forma que seja interessante até o fim. Achei muito bacana que funciona no celular perfeitamente e no computador também. Há explicações após as respostas, e particularmente aprendi bastante com esta pesquisa mais detalhes sobre o conteúdo.*

Ao realizar a análise das avaliações, foi possível observar que o produto educacional foi bem recebido pelos usuários e as sugestões de melhoria foram

importantes para aprimorar o produto, além de indicarem que os participantes estavam atentos e efetivamente interessados no jogo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema da pesquisa surgiu a partir da atuação da mestranda em seu atual ambiente de trabalho, no Tribunal Regional do Trabalho de Santa Catarina, em que foi constatada uma infinidade de ações trabalhistas que, muitas vezes, denunciam erros cometidos por falta de conhecimentos básicos sobre o assunto, tanto por parte dos trabalhadores (reclamantes nas ações), quanto dos empregadores (parte reclamada).

A partir dessa inquietação, o objetivo principal da pesquisa foi analisar como uma prática pedagógica para o ensino de direitos trabalhistas pode incentivar a formação integral e cidadã dos discentes do Curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio do IFC Campus Rio do Sul. Já os objetivos específicos foram: Identificar a percepção dos discentes acerca de seus conhecimentos prévios sobre cidadania e direitos trabalhistas; conhecer as demandas apontadas por estudantes e docentes do curso, em especial sobre direitos trabalhistas, visando à formação integral e ao exercício da cidadania; desenvolver um produto educacional em formato de jogo pedagógico, como ferramenta que contribua para a formação cidadã, a partir do ensino de direitos trabalhistas de maneira que os estudantes participem ativamente do processo.

A fim de alcançar esses objetivos, foi utilizada como metodologia, uma abordagem predominantemente qualitativa, visando identificar demandas apontadas por discentes e docentes do referido curso, especialmente no que tange à cidadania e aos direitos trabalhistas.

A análise de dados coletados com a pesquisa de campo sugere que os discentes possuem conhecimentos iniciais acerca da temática, embora superficiais. Constatou-se, portanto, a necessidade de expandir a compreensão desse grupo acerca do conceito de cidadania, bem como a sua efetiva aplicabilidade.

Os docentes, por sua vez, mostraram-se sensíveis às demandas da juventude trabalhadora. Esse grupo considera importantes os conhecimentos acerca do tema da pesquisa no preparo para o mundo do trabalho e para o exercício da plena cidadania, sinalizando interesse na utilização de estratégias que oportunizem a ampliação de tais conhecimentos.

Nesse contexto, com base nas demandas identificadas através da sondagem com os dois grupos, foi desenvolvido o produto educacional da pesquisa: um jogo virtual intitulado “O legal do mundo do trabalho”, como ferramenta pedagógica para o ensino de noções de Direito Trabalhista.

O produto mostrou-se satisfatório com relação ao objetivo a que se propôs, tendo sido bem avaliado por ambos os grupos participantes, mostrando-se atrativo, lúdico e capaz de promover o engajamento do público-alvo. As avaliações do jogo apontam para um bom potencial de aplicabilidade em diversas áreas, podendo ser utilizado por docentes e discentes, não apenas do referido curso, como em outros cursos e instituições de Ensino, especialmente no Ensino Médio. Além disso, podem ser realizados desdobramentos e adaptações, como por exemplo, incluir módulos sobre direitos digitais, ampliação de tempo, de conteúdos e de desafios, a depender das demandas a depender do contexto em que o jogo será utilizado.

Podemos afirmar, ainda, que o recurso se coaduna à proposta de uma educação significativa, dialógica e emancipadora, concebida pelo educador Paulo Freire, que parte da problematização da realidade dos sujeitos, com vista à transformação social. Na concepção freireana, o desenvolvimento do pensamento crítico leva à práxis (ação de transformar), já que o educando compreende os instrumentos de dominação da realidade em que está inserido e se percebe como agente capaz de interferir para modificá-la (Freire, 2001). Da mesma forma, o que se buscou ao desenvolver a pesquisa e o produto educacional foi contribuir, conforme o pensamento freireano, para uma educação mais humana, democrática e justa.

Além disso, acreditamos que a presente pesquisa e o produto educacional encontram respaldo na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica defendida por Saviani (2007), por valorizarem o papel do conhecimento sistematizado na superação da alienação. Concordamos com o autor no que diz respeito à importância da apropriação do conhecimento historicamente construído pela humanidade e de agir sobre ele de forma crítica. Desse modo, os sujeitos são capazes de compreender as contradições e desigualdade produzidas pelo sistema capitalista e atuar de forma a transformar essa realidade.

Ao longo de toda a trajetória da pesquisa houve diversas oportunidades de aprendizagens e reflexões importantes, o que resultou em um produto educacional pensado e desenvolvido coletivamente, partindo da realidade dos discentes envolvidos, visando à construção da consciência cidadã de forma lúdica e com potencial educativo. Desse modo, em que pese o sistema capitalista fomentar cada vez mais a injustiça social através da mais valia e ampliar as desigualdades entre os detentores do capital e os trabalhadores, acreditamos que a educação pode ser uma arma eficaz para mitigar esses efeitos.

Cabe destacar ainda que, além das práticas propostas nesta pesquisa, considerams imprescindível a implementação do ensino de noções de Direito do Trabalho no contexto da formação profissional, especialmente da EPT. Assim, a pretensão deste estudo não é esgotar o assunto, mas servir de inspiração para outras pesquisas que possam continuar as reflexões e sugestões aqui apresentadas. Acreditamos que a continuidade dos estudos, e a promoção de estratégias que visem ampliar os conhecimentos acerca de cidadania e direitos trabalhistas são fundamentais para a formação de profissionais críticos, éticos e comprometidos com a justiça social.

REFERÊNCIAS

[1] ALVES, Luciana; BIANCHIN, Maysa Alahmar. O jogo como recurso de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, p. 282-287, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n83/13.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

[2] BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

[3] BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

[4] DELGADO, Mauricio Godinho. **Curso de direito do trabalho.** 18. ed. São Paulo: LTr, 2019.

[5] FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

[6] KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v.27, n.9, p. 46-60, maio/ago. 2003. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491. Acesso em: 18 ago. 2025.

[7] LEITE, Priscila de Souza Chisté. Proposta de validação coletiva de materiais educativos em mestrados profissionais da área de ensino. **Revista de Educación Campo Abierto**, v. 38, n. 2, p. 185-198. 2020. Disponível em: https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/3516. Acesso em: 19 dez. 2024.

[8] SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

CAPÍTULO

03

Juventude, trabalho e transição para o ensino médio: o uso de podcast educacional como recurso pedagógico

Renan Silveiro Rosa, Andréia Modrzejewski Zucolotto

1. INTRODUÇÃO

Este texto baseia-se em um estudo (Rosa, 2022) vinculado à linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Macroprojeto 1 – Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT, do programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFRS *Campus* Porto Alegre que teve como tema a transição para o Ensino Médio (EM) ou Ensino Médio Integrado (EMI), abordando o trabalho como um princípio educativo (Saviani, 1994) na formação de alunos concluintes do Ensino Fundamental (EF) candidatos a ingressarem no EM.

A escola em que se desenvolveu o estudo, Escola Municipal de Ensino Fundamental Idalina de Freitas Lima, faz parte de um bairro residencial em uma área próxima à prefeitura e à avenida principal da cidade de Alvorada/RS. O município é pouco industrializado e depende fortemente de empregos oferecidos em cidades vizinhas, como a capital Porto Alegre, Cachoeirinha, Gravataí e Viamão. Os estudantes apresentam variados contextos familiares, tendo em comum o fato de viverem nos arredores, mas com possibilidades distintas de acesso a informação e recursos básicos, como boa alimentação, vestimentas e materiais escolares.

Durante a pandemia de COVID-19, período em que a pesquisa foi realizada, as diferenças de acesso a meios de comunicação via *internet* evidenciaram as disparidades de renda e a heterogeneidade do público que atendíamos. Professores, à época, esforçaram-se para lidar com plataformas educativas *online*, oferecendo atividades digitais diária ou semanalmente com seus próprios recursos, além de contarem com um número muito reduzido de alunos.

Nesse contexto, a investigação buscou produzir dados qualitativos sobre o tema da transição do EF para o EM ou EMI, o que abrangeu os projetos de vida desses jovens, dentro do campo de estudos das juventudes, de acordo com o contexto social, econômico e histórico naquele momento.

O objetivo principal da pesquisa foi, portanto, analisar os temas trabalho e transição para o EM ou EMI na construção dos projetos de vida de jovens concluintes do EF da escola.

De maneira mais específica, foram nossos objetivos investigar as narrativas dos estudantes sobre sua condição juvenil, planos de vida e futuro, mundo do trabalho e a transição do EF para o EM ou EMI. Além disso, procuramos desenvolver um produto educacional do tipo *Podcast* Educacional, com a participação dos docentes e estudantes, aplicá-lo e posteriormente submetê-lo à avaliação de educadores.

É relativamente recente no Brasil a prática de se utilizar *podcasts* educacionais em atividades de ensino em escolas ou mesmo fora delas. A tecnologia que deu origem ao

formato podcast está apenas na sua segunda década, mas a sua popularização no país é muito recente, tendo aumentado muito no período da pandemia de COVID-19 que se iniciou em março de 2020.

Considerando o contexto de distanciamento social, a criação do produto justificou-se como resposta a uma demanda educacional momentânea, como veremos. As ações desenvolvidas durante a pesquisa, entretanto, resultaram em materiais que, superadas as dificuldades daquele momento histórico, ainda perduram e possibilitam a adaptação ao contexto pós-pandêmico atual, dada a relevância dos resultados obtidos.

2. METODOLOGIA

A pesquisa de natureza qualitativa, aplicada, foi realizada em campo e os procedimentos metodológicos e objetivos adotados a caracterizaram como pesquisa-ação, que se baseia na resolução de problemas sociais de maneira crítica ao distanciamento entre sujeito, objeto de pesquisa e pesquisador (Haguette, 1987). O objetivo da pesquisa-ação pode ser definido da seguinte maneira:

> O objetivo fundamental da pesquisa-ação consiste em melhorar a prática em vez de gerar conhecimentos. A produção e utilização do conhecimento se subordinam a este objetivo e estão condicionadas por ele [...]. A melhora na prática consiste em implantar aqueles valores que constituem seus fins, por exemplo, a educação no ensino (Moreira, 2011, p. 90).

O grupo de alunos alvo da pesquisa contou com estudantes do 9° ano do EF e da Totalidade 6 (T6) da Educação de Jovens Adultos (EJA) da escola, divididos conforme a turma em que estavam matriculados, a partir de questionários e entrevistas semiestruturadas (Lüdke; André, 2013).

O produto educacional foi concebido e planejado com base nos dados obtidos em entrevistas com esses estudantes, contando também com colaboração dos professores e equipe diretiva, os quais fizeram sugestões de temas a serem tratados ou mesmo contribuíram na elaboração de partes dele – como os roteiros dos episódios do *podcast* educacional. As atividades que fizeram parte do produto educacional foram aplicadas pelo pesquisador em aula, assim como a produção dos estudantes em atividades de outros professores e uma saída pedagógica também compuseram o rol de ações que foi utilizado para a produção do produto educacional.

A proposta de agregação dessas iniciativas em um projeto escolar que abordasse de maneira transdisciplinar a transição ao EM foi feita em reunião pedagógica na época em que já desenvolvíamos a pesquisa, mais especificamente no último trimestre de 2021.

Os participantes foram incluídos na pesquisa de acordo com sua adesão ao convite e preenchimento de Termo de Consentimento e/ou de Assentimento Livre e Esclarecido[1]. A etapa de produção dos dados contou com 5 estudantes, os quais de maneira voluntária reuniram-se, separadamente por cerca 50 minutos cada um, com o pesquisador, de forma virtual. Apenas um era maior de 18 anos de idade, estando os demais na faixa entre 14 e 15 anos.

Cabe ressaltar que a estrutura da entrevista se pautou por um roteiro prévio de

[1] CAEE: 38063220.0.0000.8024; Parecer consubstanciado do CEP número: 4.303.039.

temas relevantes e coerentes com os objetivos da investigação, roteiro este que foi organizado em eixos temáticos com sugestões de perguntas para o pesquisador, as quais não foram entendidas como obrigatórias, mas condutoras de uma sequência de indagações abertas que motivassem a produção oral dos participantes.

Por fim, foi realizada Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2020) dos dados produzidos pelos participantes em entrevistas e questionários, consistindo em um processo analítico de *unitarização* (interpretação dos significados partindo da desconstrução dos textos), *categorização* (construção de categorias interpretativas) e escrita de um *metatexto* que expressa os resultados da análise dos dados e a argumentação construída pelo pesquisador, a qual forneceu recursos para a interpretação dos significados das respostas e interações nos contextos em que estavam inseridas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Definimos, portanto, ainda antes da realização das entrevistas as sete categorias que seguem:

a) Hábitos, gostos e opiniões que possibilitam a análise da condição juvenil;

b) Relação do jovem com o mundo do trabalho;

c) Significados associados à conclusão do ensino fundamental e entrada no ensino médio;

d) Conhecimentos prévios sobre a transição para o ensino médio e a EPT;

e) Relação entre os temas trabalho e transição para o ensino médio;

f) O papel da escola no processo de transição para o ensino médio;

g) Visões sobre o futuro relevantes na construção do projeto de vida.

O processo de decomposição dos textos em unidades, ou unitarização, visou, portanto, a reorganização destas com base nas categorias previamente elaboradas. Para tal, a análise das anotações e gravações das entrevistas foi feita com a atribuição de descritores às afirmações, frases e falas feitas pelos entrevistados, cada uma recebendo títulos que correspondessem a uma descrição resumida dos temas abordados, com a respectiva citação literal da afirmação quando necessário.

Os títulos dos descritores converteram-se posteriormente em subcategorias, para efeitos de melhor organização dos dados, e as categorias com que estávamos trabalhando aprioristicamente também sofreram alterações à medida que os dados eram analisados, o que podemos entender como parte do método indutivo de análise. Também entendemos que as subcategorias criadas expressam a emergência do novo de que falam Moraes e Galiazzi (2020, p. 64):

> O movimento da desordem em direção a uma nova ordem, a emergência do novo a partir do caos, é um processo auto-organizado e intuitivo. Não pode ser previsto ainda que se possa contribuir para desencadeá-lo. De certo modo pode ser entendido como um conjunto de operações inconscientes que resultam em “insights” repentinos e globalizados.

A decisão de alterar as categorias criadas previamente, respeitou a ideia de que o processo de análise textual discursiva é um movimento constante de construção e

desconstrução em um ciclo que proporciona novas compreensões. O Quadro 1 demonstra a organização resultante da análise, a que nos referíamos.

Quadro 1 – Categorias e subcategorias de análise textual discursiva

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Condição juvenil	1.1 Família / Rotina familiar
	1.2 Gostos e interesses / Hábitos
	1.3 Amigos / Contexto social / Amizades
	1.4 Redes sociais e internet
	1.5 Espaços de sociabilidade / Espaços dos Jovens / Rede de solidariedade
	1.6 Descrição da trajetória escolar / Trajetória de vida
2. Projetos de vida	2.1 Planos / Desejos / Sonhos / Vontades
	2.2 Projeto de continuidade de estudos / Desejo de aprender
	2.3 Obstáculos futuros
3. Mundo do trabalho e EPT	3.1 Habilidades / Conhecimentos relevantes hoje / Potencialidades
	3.2 Visões sobre educação profissional / Relação entre escola e trabalho
	3.3 Trabalho, tarefas e obrigações / Tarefas do jovem / Compromissos
	3.4 Cursos
	3.5 Visões sobre profissões / Profissões de familiares
4. Transição do EF para o EM	4.1 Visões sobre a conclusão do EF, 9º ano e T6 / Visões sobre o papel e contribuições da escola junto aos 9° anos e T6
	4.2 Critérios para a escolha da escola para cursar o EM / Mudança de escola no EM
	4.3 Projeções sobre a Transição para o EM

Fonte: elaborado pelos autores (2022)

Nesse sentido, os resultados foram reveladores de quatro categorias de análise: *condição juvenil, projetos de vida, mundo do trabalho* e *transição do EF para o EM.*

Em relação à condição juvenil, que diz respeito "às trajetórias juvenis, suas práticas sociais e culturais, sua relação com o mundo do trabalho, com os amigos e com o lazer" (Leão, 2011, p. 101-102), podemos dizer que foi fortemente influenciada pela pandemia de COVID-19 a qual limitou as relações sociais, além das trocas proporcionadas pelo ambiente escolar e outros espaços de encontro. Os estudantes afirmavam sentir-se pressionados em relação ao desempenho escolar e decisões que precisavam tomar, muitas vezes ressentindo-se de não terem se dedicado mais em anos anteriores.

Seus projetos de vida variaram de mais a menos elaborados, mas, sem exceção, com expectativas e incertezas em relação ao ingresso no EM. Esses projetos também se relacionaram com aquilo que os estudantes consideravam seus sonhos, os quais incluíam um padrão de vida em que pudessem se sentir independentes e capazes de assumir as responsabilidades de ter uma profissão, cursar uma faculdade, ter seu próprio dinheiro e adquirir bens de consumo, visões que pareceram significativamente influenciadas pelo que observam em casa com seus pais e irmãos.

Em sua relação atual com o mundo do trabalho, no entanto, mostraram-se em um aparente estado de espera, em que ainda não havia a necessidade de gerar renda para sua família ou para si, além de não associarem diretamente o que aprendem na escola a outras atividades de trabalho que já realizam, como os cuidados com a casa, auxílio aos pais, funções na igreja ou Organização Não Governamental. Os resultados apontaram para a presença da separação entre escola e trabalho em seus imaginários.

A transição ao EM foi considerada por eles uma conquista, apesar das incertezas que o momento trazia. Averiguamos que os estudantes não possuíam informações apuradas sobre as escolas de EM no momento da realização das entrevistas e supomos que daí viessem suas observações de que sua escola de EF poderia conversar mais com os alunos e acompanhá-los mais de perto.

Os entrevistados preocuparam-se com a possível dificuldade que encontrariam em acompanhar as novas disciplinas de EM, mais difíceis segundo eles, também se mostraram apreensivos com o fato de terem que formar novas amizades. Eles disseram, de modo geral, que os principais critérios que utilizavam para escolher uma futura escola era a qualidade do ensino e a influência dos colegas, baseando-se seu parâmetro de qualidade na reputação da escola na comunidade e procurando acompanhar a escolha dos amigos mais próximos.

Houve referências à realização de cursos durante o EM, mas o EMI, ofertado na cidade pelo IFRS - *Campus* Alvorada, foi pouco mencionado, talvez pelo fato de se localizar em um bairro distante do que vivem.

A análise dos resultados obtidos através da realização de entrevistas, articulada à revisão bibliográfica, permitiu o desenvolvimento de um produto educacional como forma de promover melhorias na abordagem do tema dos projetos de vida na transição ao ensino médio.

O formato escolhido foi o de um produto de comunicação, do tipo *Podcast* Educacional, que foi disponibilizado para uso de forma digital em plataformas especializadas. O podcast educacional "Idacast", assim chamado em alusão ao nome da escola, foi organizado em uma temporada de cinco episódios temáticos que tiveram como objetivo principal divulgar e discutir assuntos relacionados à transição do EF ao EM, conforme eram tratados pelos professores da escola em atividades específicas com os nonos anos e turma T6:

a) Episódio 1 – *Te organiza!*: o primeiro episódio teve como tema principal a organização pessoal e dos estudos, contando com a participação dos estudantes da turma T6 a partir de projeto desenvolvido pela professora de ensino religioso.

b) Episódio 2 – *Visita ao Salgado*: o contexto da gravação do segundo episódio envolveu a saída pedagógica da Escola Estadual de Ensino Médio Senador Salgado Filho, planejada pelos professores em reuniões pedagógicas dedicadas ao projeto transdisciplinar específico para as turmas de 9° ano e T6.

c) Episódio 3 – *O que eles falam sobre o jovem não é sério*: a temática das juventudes e condição juvenil, categoria que emergiu da análise, foi especificamente tratada no terceiro episódio do Idacast. Nesse programa foram tematizados o lugar dos jovens na sociedade e os principais problemas enfrentados por eles.

d) Episódio 4 – *Profissões, Jovem Aprendiz e Ensino Médio*: o conteúdo do episódio número quatro do Idacast também foi fruto das discussões a que se dedicavam os professores da escola, os quais trouxeram ao longo de suas aulas a proposta de que os alunos pesquisassem informações sobre carreiras pelas quais se interessassem, de forma a promover uma reflexão informada sobre seus projetos de vida e relação com o mundo do trabalho.

e) Episódio 5 (Extra para educadores) – *Podcast como recurso pedagógico*: o quinto episódio foi criado com o objetivo de compartilhar com outros educadores o relato

de experiência de produção do Idacast.

A concepção e elaboração do produto educacional, criado para cumprir um dos objetivos desta pesquisa, baseou-se em referencial específico sobre educomunicação (Citelli; Costa, 2011), que aborda a inter-relação entre educação e escola, assim como na revisão de literatura sobre o uso de *podcasts* na educação.

Os episódios tiveram a duração média de 13 minutos e foram publicados em três plataformas: *Spotify, Youtube* e *Google podcasts*[2], além da plataforma *Anchor.fm* que serve como local de hospedagem dos episódios para que possam ser replicados nas demais. O produto foi avaliado positivamente por educadores considerando-se os eixos conceitual, pedagógico e comunicativo (Kaplún, 2003).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas aprendizagens sobre os estudantes da escola Idalina trouxeram subsídios suficientes para que lá realizássemos a produção e aplicação de um produto educacional, intitulado "Idacast", o qual consistiu na gravação de cinco episódios temáticos, quatro deles voltados ao público concluinte do EF da escola ou em geral, através do acesso pela *internet*, e um voltado para educadores interessados no uso de *podcasts* como um recurso pedagógico.

Entre as sugestões de comentários realizados constaram o incentivo à continuidade do *podcast* e o uso de *software* de equalização para corrigir diferenças de volume dos arquivos de áudio, o que entendemos que será um ajuste importante na continuidade de utilização do produto ou para futuras replicações do formato em outros contextos. Com base nas avaliações feitas acreditamos que o Idacast cumpriu seu objetivo de contribuir para a melhoria das práticas educativas relacionadas ao tema da pesquisa.

A pesquisa realizada, num sentido amplo, evidencia a necessidade de adaptação do pesquisador frente aos movimentos históricos, sociais e educacionais de cada época e cada grupo, com o amparo da literatura especializada e com o rigor metodológico próprio do fazer científico. Essas preocupações, ao contrário de limitarem os resultados, proporcionaram reflexões e criaram recursos que, se devidamente adequados às especificidades, podem vir a ser usados, de forma análoga, nos mais variados contextos.

REFERÊNCIAS

[1] CITELLI, Adílson Odair.; COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs.). **Educomunicação:** construindo uma nova área do conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

[2] HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

[3] KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, n. 27, p. 46–60, 30 ago. 2003. DOI 10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60. Disponível em: https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491. Acesso em: 30 ago. 2025.

[4] LEÃO, Geraldo. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola. *In:* DAYRELL, J.; MOREIRA, M. I. C.; STENGEL, M. (orgs.) **Juventudes contemporâneas:** um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. p. 99-116.

[5] LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens

[2] Links disponíveis em: https://dspace.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/779

qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2013.

[6] MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2020. *E-book.* Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/ . Acesso em: 11 set. 2020.

[7] MOREIRA, Marco Antonio. **Metodologias de pesquisa em ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

[8] ROSA, Renan Silveiro. **Podcast educacional como recurso pedagógico:** práticas educativas sobre juventude, trabalho e transição para o ensino médio em uma escola de ensino fundamental de Alvorada/RS. 2022. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal do Rio Grande do Sul Campus Porto Alegre, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, Porto Alegre, 2022. Disponível em: https://dspace.ifrs.edu.br/handle/123456789/738. Acesso em: 30 ago. 2025.

[9] SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETI, C. J. *et al*. **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

CAPÍTULO

04

O produto educacional como ferramenta de formação continuada para bibliotecários da Educação Profissional e Tecnológica

Gabriela Pinheiro Anhaia, Andréia Modrzejewski Zucolotto

1. A EMERGÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

Os Institutos Federais (IFs) têm como missão a oferta de educação profissional, científica e tecnológica pública, gratuita e de qualidade, pautada nos princípios da formação humana integral (FHI), visando o desenvolvimento pleno de seus estudantes, para além da formação profissional (Instituto [...], 2025). Para tanto, essas instituições contam, na sua estrutura, com diversos profissionais trabalhando em prol de sua missão. Dentre eles, os bibliotecários.

Em vista disso, a pesquisa que deu origem a este capítulo (Anhaia, 2025) tratou de investigar como os bibliotecários do IFRS podem contribuir com a formação dos estudantes da instituição. Concluiu-se que as bibliotecas multiníveis são espaços cruciais na formação dos estudantes, por meio do desenvolvimento das competências informacionais, da mediação da cultura, da informação e da leitura, sempre com vistas à formação de estudantes autônomos e críticos. Dessa forma, as bibliotecas, através do trabalho dos bibliotecários, posicionam-se como espaços pedagógicos integrados ao processo educativo, com foco na FHI.

Para tanto, compreendeu-se necessário que os bibliotecários conheçam os princípios da EPT e da instituição na qual atuam, refletindo e debatendo sobre as especificidades do trabalho do bibliotecário na biblioteca multinível. Assim, este texto apresenta o desenvolvimento de um produto educacional (PE) concebido como recurso didático e acessível que visa contribuir com o direcionamento do trabalho dos bibliotecários em consonância com os objetivos institucionais.

O processo de concepção dos vídeos do PE é apresentado a seguir.

2. O PROCESSO DE CRIAÇÃO

A análise dos dados da pesquisa direcionou e justificou a criação do PE (Anhaia, 2025). Constatou-se que na opinião dos bibliotecários, a formação em biblioteconomia não é suficiente para realizar um bom trabalho nas bibliotecas multiníveis - tais como as dos IFs - e que, apesar de bastante qualificados, em geral, os bibliotecários não possuem formação especificamente em EPT. Além disso, a maioria deles graduou-se há 15 anos ou mais, ou seja, antes da constituição da Rede Federal como a conhecemos.

A pesquisa revelou que, de modo geral, os bibliotecários apresentaram conhecimento limitado sobre os fundamentos teóricos e históricos que sustentam a EPT e a FHI, e que as bibliotecas não estão plenamente alinhadas aos objetivos da instituição. Tal constatação evidenciou a necessidade de ações de formação continuada que ajude os bibliotecários a se reconhecerem como agentes pedagógicos e a alinharem sua prática laboral aos objetivos institucionais. Ao mesmo tempo, a pesquisa evidencia que esses espaços são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e que

o diferencial das bibliotecas multiníveis é justamente o seu contexto, a EPT. Portanto, faz-se importante olhar para a história e para os conceitos desse tipo de educação, além de refletir sobre o papel da biblioteca e do bibliotecário multinível.

Por isso, o PE desenvolvido foi uma série de quatro vídeos abordando a história e os conceitos da EPT e da FHI, além de um convite à reflexão sobre as bibliotecas multiníveis e os profissionais que nelas atuam, os bibliotecários. A proposta é que eles sejam utilizados pelo Sistema de Bibliotecas do IFRS (SIBIFRS) na recepção aos novos colegas, somando-se ao acolhimento técnico já feito pelo grupo. Isso porque constatou-se que o acolhimento aos novos servidores do IFRS mostrou-se falho ao não lhes apresentar os princípios da instituição.

Assim, a série foi intitulada *Caminhos possíveis para a atuação na EPT: vídeos formativos para novos bibliotecários do IFRS* e seus vídeos organizados da seguinte forma:

Vídeo 1 - Educação profissional e tecnológica: apresenta o panorama histórico da EPT, situando o bibliotecário no contexto institucional e sensibilizando-os às demandas sociais e educacionais. Compreender os aspectos sócio-histórico da EPT é fundamental para que os bibliotecários alinhem seu trabalho aos princípios institucionais, compreendendo de onde viemos e para onde intencionamos ir.

Vídeo 2 - Formação humana integral: apresenta o conceito de FHI, incentivando os bibliotecários a promover ações que alinhem as atividades das bibliotecas aos seus princípios desse tipo de formação, que é central na EPT e encontra na biblioteca um espaço com grande potencial de contribuição.

Vídeo 3 - A biblioteca multinível: destaca a importância de alinhar os objetivos das bibliotecas multiníveis aos da instituição, apresenta as especificidades desse tipo de biblioteca, cuja identidade está em construção. Convida os bibliotecários a participarem dos debates e da consolidação dessa identidade.

Vídeo 4 - O bibliotecário multinível: propõe reflexões e incentiva os bibliotecários a atuarem como educadores e mediadores de leitura, informação e cultura, inclusive em parceria com outros setores institucionais. O bibliotecário é o agente catalisador das funcionalidades da biblioteca, portanto, é profícuo que esses profissionais reflitam sobre sua própria atuação no cenário que se construiu ao longo dos vídeos anteriores.

Nos dois primeiros vídeos, foram apresentados cinco pesquisadores da EPT, como uma forma de incentivar que os bibliotecários continuem aprimorando seus conhecimentos sobre o assunto. Foram escolhidos os autores Acácia Kuenzer, Dante Henrique Moura, Maria Ciavatta, Marise Ramos e Sandra Soares Della Fonte, por (1) serem autores contemporâneos e menos conhecidos pelos bibliotecários, segundo a pesquisa de campo; (2) pela proximidade das publicações desses autores com os assuntos trabalhados nos vídeos; (3) por acreditar que cinco autores são suficientes para direcionar os olhares dos bibliotecários para as produções científicas da EPT, com potencial de contribuir com o aprimoramento do seu trabalho.

Os conceitos apresentados nesses vídeos são EMI, FHI e o trabalho como princípio educativo, pois, como se trata de uma introdução ao assunto, (1) entende-se que não é produtivo inserir uma quantidade expressiva de informações; (2) são conceitos importantes para iniciar os estudos sobre o tema e para o trabalho na biblioteca, assunto dos próximos vídeos.

A pesquisa desenvolvida mostrou que, para potencializar a contribuição das

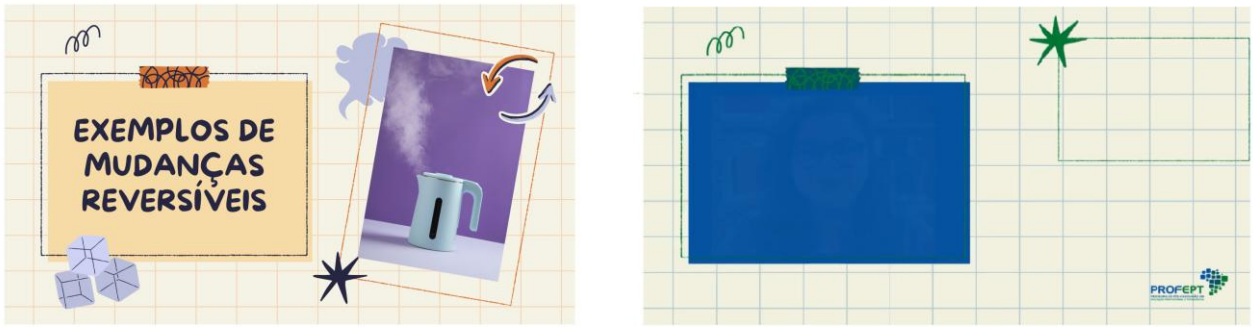
bibliotecas na formação dos estudantes, é necessário que elas sejam dinâmicas, alinhadas aos conceitos da EPT e que seu viés educador esteja demarcado. Por isso, os vídeos três e quatro tratam desses aspectos, buscando fomentar a reflexão sobre as bibliotecas e os bibliotecários multiníveis.

A divisão do conteúdo em quatro vídeos distintos pretende trazer maior flexibilidade àqueles que conduzirão as atividades, permitindo que sejam distribuídos em diferentes encontros, se necessário. Além disso, buscou-se produzir vídeos curtos para facilitar sua integração à reunião dos bibliotecários sem comprometer excessivamente o tempo disponível.

A partir dessa estrutura, foram construídos os textos dos vídeos, oriundos da pesquisa, incluindo o referencial teórico (vídeos um e dois) e os resultados da pesquisa bibliográfica (vídeos três e quatro). Posteriormente, os textos foram adaptados para a linguagem oral, visando sua gravação audiovisual.

A gravação dos vídeos foi feita utilizando o aplicativo *Teleprompter*, que filma ao mesmo tempo em que apresenta o texto a ser lido. Com as gravações prontas, os textos adaptados para a linguagem oral foram transformados em roteiros, onde registrou-se detalhadamente como os vídeos seriam constituídos. Ou seja, foi escolhido e customizado o *layout* base, conferindo-lhe as cores da identidade visual do ProfEPT, indicadas as imagens, vídeos, palavras e efeitos visuais que ilustraram cada momento dos vídeos. Esses detalhes foram pensados com o intuito de tornar o conteúdo mais atraente e capaz de reter a atenção de seu público.

Imagem 1 – Primeira página do layout escolhido, antes e depois de adaptar cores e elementos



Fonte: Canva Create, customizado pelas autoras (2025)

As gravações dos textos em vídeo e os roteiros foram enviados à profissional responsável pela edição dos vídeos, realizada por meio do *software Adobe After Effects*. O processo de edição foi acompanhado pelas autoras, incluindo a solicitação de correções e, por fim, a aprovação do resultado final dos materiais. A série de vídeos foi hospedada na plataforma *YouTube* e pode ser acessada pelo link https://www.youtube.com/playlist?list=PL_cS0GqFrRuU_EKOrGXjcpOJ7UWun_7_c.

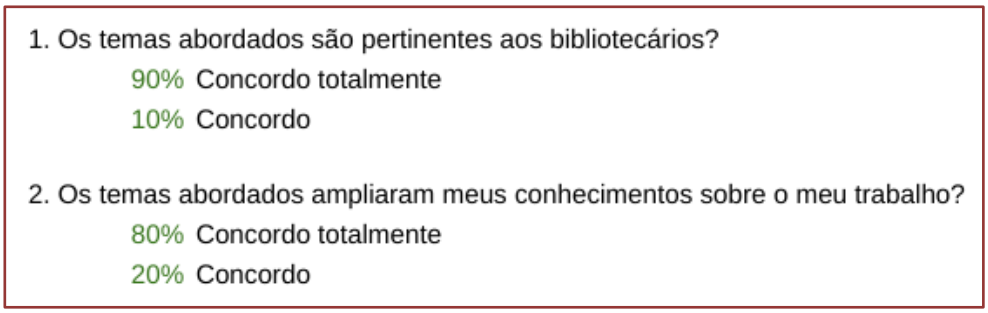
3. AS POTENCIALIDADES DA FERRAMENTA NA AVALIAÇÃO DOS BIBLIOTECÁRIOS

Os vídeos do PE foram avaliados pelos bibliotecários através de um questionário avaliativo composto de 11 perguntas fechadas e uma pergunta aberta. Dez bibliotecários aceitaram o convite para avaliar o PE, dos 21 convidados. Suas contribuições são exploradas neste texto, transcritas entre aspas e em itálico. Os bibliotecários são identificados por letras.

A avaliação do PE foi balizada pelos três eixos apresentados por Kaplún (2003): pedagógico, comunicacional e conceitual. A questão aberta convida o participante a expressar-se livremente sobre sua experiência com o PE, tecendo comentários, críticas, sugestões ou elogios, relacionados aos três eixos.

O *eixo conceitual* se refere à seleção e organização dos conteúdos, bem como os conteúdos em si, as ideias centrais a serem apresentadas no PE (Kaplún, 2003). As perguntas 1 e 2 do questionário, convidam o participante da pesquisa a avaliar o produto quanto a este eixo:

Imagem 2 – Distribuição percentual das respostas dos bibliotecários às questões do eixo conceitual



Fonte: elaborado pela autoras (2025)

Os dados compilados acima mostram que todos os bibliotecários concordam que os temas abordados são pertinentes a eles como profissionais e que os temas abordados ampliam seus conhecimentos sobre o seu trabalho. Na questão aberta, o bibliotecário Q diz que *"Os conteúdos abordados são pertinentes para compreensão da educação profissional e tecnológica, principalmente, por trazer uma breve contextualização histórica da educação desde os primórdios. Reflexões importantes trazidas sobre o papel das bibliotecas e dos bibliotecários em relação à formação humana integral [...]"*. As palavras de Q exemplificam a boa aceitação dos bibliotecários acerca dos conteúdos apresentados nos vídeos.

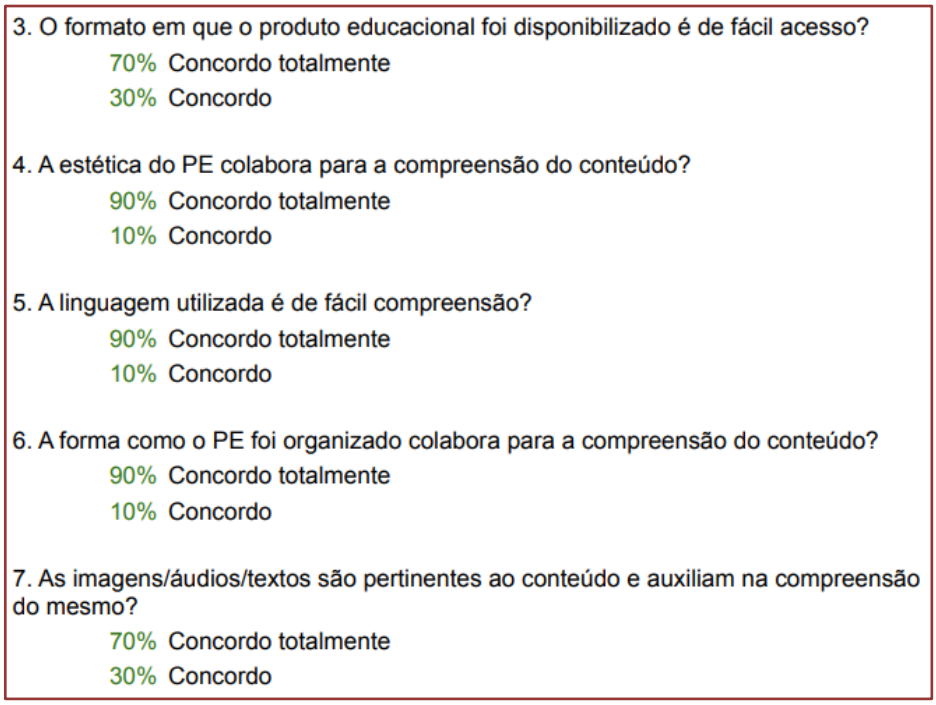
Ainda sobre o conteúdo, H reconhece a importância de se conhecer a história da EPT: *"Parabéns pelo trabalho, Gabriela! Achei muito importante o resgate histórico sobre a educação profissional e tecnológica. É fundamental conhecermos este passado para compreendermos mais profundamente o que o tempo presente espera das bibliotecas multinível e podermos refletir sobre o que nos reserva o futuro. Importante também que salientaste que para que o bibliotecário multinível possa desempenhar tantos e tão complexos papéis (que parecem aumentar a cada dia), é essencial que a instituição o reconheça e que mude sua percepção sobre o espaço da biblioteca e sobre os fazeres*

bibliotecários. Sem o apoio institucional, as situações se tornam ainda mais complexas. Obrigada pelo tempo e pela pesquisa que pode contribuir tanto com nosso trabalho!". A colocação final de H demonstra a importância do reconhecimento e do apoio institucional para o trabalho dos bibliotecários, aspecto já percebido nos resultados parciais da pesquisa.

Ao observar e destacar esse aspecto, H demonstra a latência dessa necessidade e encontra eco nas palavras de P, que diz: *"Considero muito importante a pesquisa que está desenvolvendo, sobretudo num contexto de desinformação atual. Não posso dizer que concordo com a noção de multinível, uma vez que o reconhecimento do trabalho dos bibliotecários está aquém de suas competências e esforços, e declaro isso no sentido salarial mas também político, pois em instituições como os Institutos Federais sofremos de uma "invisibilização" no quadro funcional destas instituições".* As colocações dos bibliotecários não apenas ressaltam a urgência de maior valorização institucional, como também evidenciam como tal reconhecimento pode impactar positivamente seu trabalho, contribuindo para que possam exercer seus múltiplos papéis com mais frutuosidade e menos obstáculos.

O *eixo comunicacional* refere-se à parte concreta, o veículo através do qual percorremos o caminho. Kaplún (2003) alerta que este eixo não é meramente instrumental, dada a importância da linguagem na articulação do pensamento. Portanto, para que o eixo conceitual cumpra sua função, para que a ideia central seja alcançada, é imprescindível que o eixo comunicacional esteja bem resolvido. O eixo comunicacional foi abordado nas questões de 3 a 7:

Imagem 3 – Distribuição percentual das respostas dos bibliotecários às questões do eixo comunicacional



Fonte: elaborado pela autoras (2025)

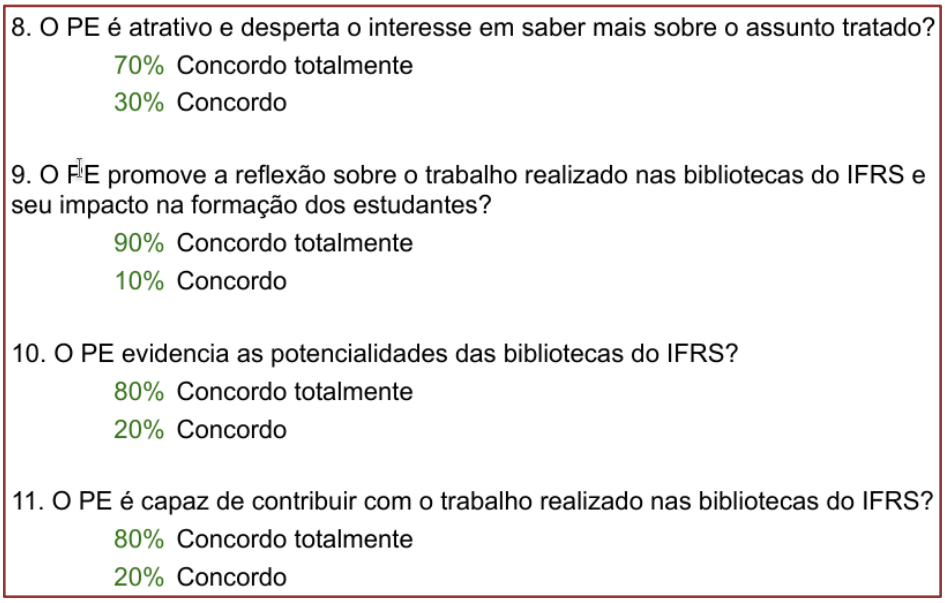
A partir das respostas apresentadas acima, constata-se que os bibliotecários aprovam o aspecto comunicacional do PE. Na questão 12, encontram-se as palavras de A: *"Os vídeos ficaram muito bons. As informações ficaram claras e objetivas, gostei muito da parte visual dos vídeos. Certamente serão bem úteis para os bibliotecários ingressantes na instituição".* F complementa ao dizer: *"Os vídeos ficaram muito bons! Eles têm uma duração adequada, os assuntos estão elencados e passam a mensagem claramente. Parabéns!".* Estas e outras contribuições confirmam que os bibliotecários apreciaram a proposta de formação através de vídeos, pontuando que a forma como foram constituídos cumpre a função de transmitir o conteúdo.

Como crítica e sugestão, Q diz: *"[...] Em relação aos vídeos fiquei incomodada com as partes onde apresentam uma citação longa, enquanto tem uma fala que não acompanha o texto, apesar de estar relacionado (principalmente, o primeiro vídeo). Também seria interessante incluir recursos de acessibilidade aos vídeos. Por fim, parabenizo pelos PEs!"*. Com efeito, a citação longa pode desconectar o espectador da fala ou impedir sua leitura. Entretanto, seu conteúdo é relevante ao tema, e traz profundidade e respaldo teórico. Além disso, considerando que os vídeos são mídias que permitem interação, o espectador tem a possibilidade de pausá-lo para leitura, controlando o ritmo conforme sua necessidade, sem deixar o vídeo excessivamente longo, o que também não seria desejável em outras experiências. Vale ressaltar que o vídeo apresenta outros momentos que requerem pausas e se beneficiam da flexibilidade do formato, como a leitura dos *QR codes*. Dessa forma, embora a crítica seja devidamente considerada, a opção de manter as citações longas é vista como enriquecedora do conteúdo e, a opção de controlar o ritmo de leitura através das pausas apresenta-se como uma solução.

Assim como colocado por L, Q também sugere que os vídeos apresentem recursos de acessibilidade. A sugestão dos bibliotecários é valiosa, já que o material destina-se a um público que ainda não conhecemos, podendo tratar-se de pessoas que necessitam de tais recursos. Por isso, na versão final do PE, após a validação da banca de defesa, foram incluídas as legendas e a acessibilidade em Libras.

O *eixo pedagógico* refere-se ao caminho a percorrer-se. Através deste eixo, traçamos o ponto de partida e o ponto de chegada. Para tanto, é preciso saber de onde partimos, conhecer o grupo ao qual o PE se destina, e para onde vamos, que reflexões, mudanças e reafirmações queremos propor (Kaplún, 2003). Para avaliar o eixo pedagógico, foram propostas as questões de 8 a 11 do questionário:

Imagem 4 – Distribuição percentual das respostas dos bibliotecários às questões do eixo pedagógico



Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

Mais uma vez, os bibliotecários concordam com as proposições do PE e consideram os vídeos atrativos e eficientes em evidenciar as potencialidades das bibliotecas, promovendo reflexões sobre o assunto.

No espaço que tinham para dissertar sobre suas impressões, fizeram apontamentos relacionados ao eixo pedagógico, a exemplo das palavras de B: *"Parabéns pelos vídeos, Gabriela! Achei muito bom e aprendi bastante! Super didáticos e vão ajudar muito na formação dos novos (e antigos) bibliotecários dos IFs"* (B). Tal apontamento refere que o conteúdo é apresentado de forma didática (importante para o eixo comunicacional) e que o espectador aprendeu com ele, demonstrando que o material adequa-se ao público ao qual se destina e contribui para o avanço de seu conhecimento. Essa adequação também pode ser verificada na avaliação de I, que acrescenta: *"Parabenizo o trabalho desenvolvido pela mestranda. O Produto Educacional desenvolvido será de grande valia para os bibliotecários que atuam na EPT e, certamente, podem e devem ser utilizados por profissionais que atuam em bibliotecas de diferentes tipologias"* (I). A colocação corrobora com a ideia de que os vídeos são extensíveis a todas as bibliotecas multiníveis, apesar de desenvolvidos para o IFRS. O bibliotecário vê nos vídeos o potencial para transcender as fronteiras da EPT para outras tipologias de bibliotecas, consolidando-os como recursos educativos capazes de contribuir com o trabalho dos bibliotecários em múltiplos contextos.

A presença da questão 12 como uma questão dissertativa foi de suma importância para entender as nuances da opinião dos participantes. L avalia que *"Essa série de vídeos está maravilhosa no seu conteúdo, reflexões propostas, a linguagem e os recursos audiovisuais. Os cursos de biblioteconomia ainda precisam se atualizar na formação do bibliotecário para atuação na rede federal de ensino profissional, por isso é importante que os próprios bibliotecários da rede problematizem a sua atuação para além da técnica, mas também pedagógica e politicamente. Proponho que esses vídeos sejam disponibilizados para*

todos os IFs do país, com interpretação em LIBRAS, pois são recursos valiosos para a formação do bibliotecário enquanto servidor público em educação. Penso que conhecer o contexto e a história da educação do país amplia a visão dos seus agentes e permite uma reflexão crítica sobre o seu fazer, em prol de uma educação cidadã e da democracia". As considerações enviadas mostram que as ideias desenvolvidas no PE alinham-se ao trabalho do bibliotecário multinível e às suas necessidades, além de demonstrar que o conteúdo e os objetivos dos vídeos foram compreendidos.

Esse aspecto pode ser visto também nas colocações de G: *"Os dois primeiros vídeos apresentam um contexto importante para quem ingressa no IFRS, que é o de conhecer as especificidades da educação profissional e tecnológica. Senti falta desse entendimento quando ingressei. Os vídeos 3 e 4 são bem direcionados ao dia a dia da/o bibliotecária/o e são muito interessantes para compreendermos melhor nossa função. Parabéns pelo trabalho".* As palavras do bibliotecário confirmam a importância dessas informações na recepção de novos servidores, validando o objetivo do PE, construído para fornecer ferramentas conceituais necessárias para que os bibliotecários iniciem seu trabalho e sejam instigados a seguir buscando (e produzindo) conhecimentos sobre o assunto, aprimorando seu trabalho e contribuindo para o desenvolvimento do campo científico.

Dessa forma, a partir da avaliação do PE, foi possível verificar que atingiu os objetivos traçados no projeto de pesquisa ao qual está vinculado. Intenciona-se que o material não limite-se ao IFRS, mas sirva também a outras bibliotecas da EPT e nos cursos de Biblioteconomia, possibilidades também validadas pelos bibliotecários.

4. AS CONTRIBUIÇÕES DO PE COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

As bibliotecas multiníveis, através do fazer profissional dos bibliotecários, devem ser compreendidas como parte indissociável do planejamento pedagógico da instituição, pois têm papel crucial na formação dos estudantes, sob a perspectiva da FHI. Para tanto, deve alinhar-se aos princípios da EPT, de onde vem o diferencial de sua identidade.

O PE desenvolvido representa um passo importante nessa direção, fornecendo aos bibliotecários as ferramentas conceituais e práticas para atuar, desde o início de sua trajetória laboral. A série de vídeos desenvolvida mostra-se útil na formação dos bibliotecários, podendo ser também utilizada em outras instituições, para além do IFRS. Além disso, considera-se que tanto o PE quanto a pesquisa a ele vinculada, contribuem para a produção científica da Biblioteconomia e da EPT, ampliando os conhecimentos sobre o papel das bibliotecas como espaços formativos e dos bibliotecários como agentes educadores e fortalecendo seu compromisso com uma educação que transcende a formação técnica.

Embora não elimine a carência de oferta de capacitação profissional aos bibliotecários por parte da instituição, o PE desenvolvido apresenta-se como instrumento de formação continuada, capaz de contribuir com o trabalho dos bibliotecários e incentivá-los na busca contínua pelo desenvolvimento deste campo científico. Apresenta valor teórico e prático, pois nasce do processo científico da pesquisa e da participação e validação dos sujeitos aos quais se destina, os bibliotecários.

REFERÊNCIAS

[1] ANHAIA, Gabriela Pinheiro; ZUCOLOTTO, Andréia Modrzejewski. **A atuação dos bibliotecários do IFRS na formação dos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica sob a perspectiva da formação humana integral**. 2025. 156 p. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado Profissional em EPT (ProfEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025. Disponível em: https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/2161. Acesso em: 30 ago. 2025.

[2] INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS**: 2024 – 2028. Aprovado pelo Conselho Superior do IFRS, conforme a Resolução nº 054, de 12 de dezembro de 2023, e revisado, conforme as Resoluções nº 65, de 29 de outubro de 2024, nº 71, de 10 de dezembro de 2024, e nº 11, de 28 de março de 2025. Bento Gonçalves, 2025. Disponível em: https://pdi.ifrs.edu.br/. Acesso em: 30 ago. 2025.

[3] KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, 27, p. 46 a 60, maio/ago. 2003. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491. Acesso em: 4 fev. 2024.

CAPÍTULO

05

Produto educacional: “Guia de gerenciamento do Instagram: o uso da mídia digital em páginas institucionais”

Bruna Helfenstein Zanardo, Liliane Madruga Prestes, Maria Augusta Martiarena

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte de um projeto maior, que foi desenvolvido no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), o qual tinha por objetivo analisar como as concepções institucionais de comunicação organizacional incidem no delineamento dos perfis oficiais no Instagram, de Campus da Zona Metropolitana de Porto Alegre do IFSul. Após extenso trabalho de análise de perfis dos campus da região metropolitana de porto alegre de tal mídia foi identificada uma lacuna no desenvolvimento de uma unificação institucional dos perfis e, para além, foi possível averiguar que, na maioria dos campus analisados, os responsáveis pelo gerenciamento e pelos posts não possuem formação da área de comunicação e, tampouco conhecimento prévio em torno dos conceitos de comunicação organizacional. Tendo isso em vista, um guia com conceitos básicos e ferramentas da plataforma. A intenção do produto era auxiliar os servidores e, de alguma forma, buscar otimizar o tempo de trabalho no sentido de diminuição na sobrecarga.

2. O PRODUTO

O produto educacional, resultante desta pesquisa e etapa obrigatória para a integralização do curso supracitado, foi um guia educativo que une os conceitos de comunicação organizacional e mediação na plataforma de mídia digital Instagram.

O guia em questão foi subdividido em quatro tópicos, quais sejam:

1) Comunicação organizacional: é descrito, primordialmente, o tripé basilar da comunicação organizacional - missão, visão e valores - mas, para além, explica a importância de tais conceitos e traz dicas práticas de como inseri-los no perfil oficial do Instagram.
2) Instagram e engajamento: fala sobre o conceito de engajamento e de algoritmos no Instagram e da importância de entender tais definições e colocá-las em prática nos perfis.
3) Instagram e planejamento: dentro de um contexto institucional de escassez de servidores é primordial fazer uso do planejamento para que o perfil criado não seja ineficaz. Sendo assim, esse tópico traz dicas práticas de cronograma de posts, com manuais ilustrados de como programá-los na plataforma, tanto por meio de computador, quanto por meio de celular.
4) Instagram e moderação: esse ponto do manual surge diante de necessidade apurada no decorrer das entrevistas. Observou-se que, por questões de sobrecarga dos servidores responsáveis, muitas vezes práticas radicais eram adotadas. A intenção sempre foi a de manter os perfis ativos, mas dentro da capacidade

laborativa dos servidores. Sendo assim, optou-se por demonstrar práticas que podem ser utilizadas no sentido de racionalizar o tempo dos servidores em situações de moderação de comentários, fazendo uso do recurso de mensagens com determinadas palavras sem a necessidade de bloquear todos os comentários. O manual trouxe um passo a passo de como realizar tal procedimento.

O produto tem por objetivo principal auxiliar os gestores dos perfis oficiais no Instagram com dicas práticas e conceitos até então desconhecidos que permitam um gerenciamento de tempo mais eficiente e o desenvolvimento de um perfil mais eficaz: unindo emissor e receptor, sendo atrativo e utilizando de recursos e ferramentas que permitam o alcance da mensagem ao público pretendido.

Para o desenvolvimento do texto disponibilizado no guia, foram utilizados pesquisadores já consolidados na comunicação organizacional, como: Margarida Kunsch, Rudimar Baldissera e Alê Primo, bem como conhecimentos adquiridos na prática e no dia a dia, além dos fóruns disponibilizados pela própria plataforma de mídia digital. É importante ressaltar, entretanto, que o texto desenvolvido é oriundo de conhecimento prévio desta pesquisadora, e que os autores aqui citados fazem parte desta construção.

As cores do produto foram definidas levando em consideração uma mensagem que remetesse à marca do Instagram - tons alaranjados, avermelhados e rosados - e que permitisse levar a mensagem que se pretende atingir no próprio produto: a importância de fazer uso de ferramentas que remetam a uma identidade visual consistente, transmitindo os valores da instituição e atraindo o público-alvo pretendido.

Seu teor completo encontra-se disponível em: Guia de gerenciamento do Instagram: o uso da mídia digital em páginas institucionais

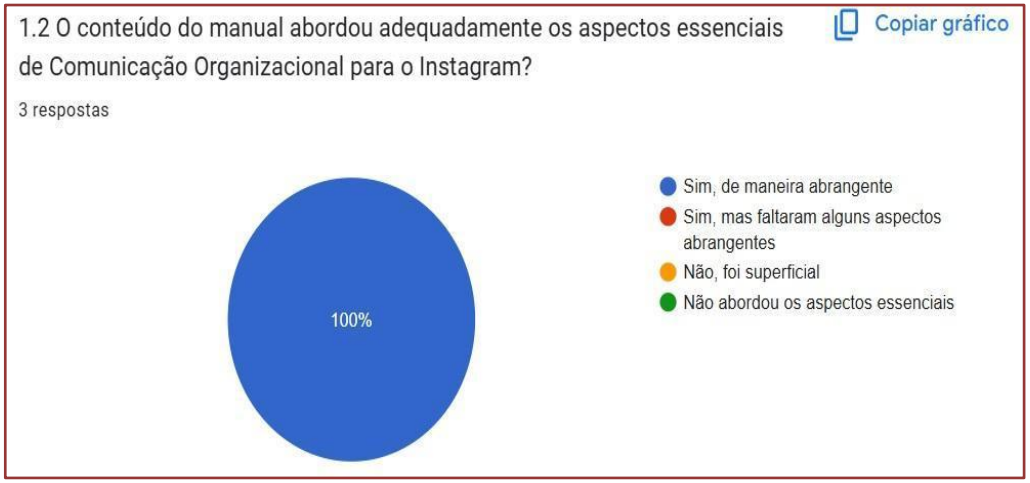
2.1. AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional desenvolvido foi disponibilizado para os participantes das entrevistas realizadas na pesquisa. E, posteriormente, via questionário eletrônico, remeteu-se aos mesmos participantes uma avaliação do guia. O período para a avaliação e respostas ao questionário foi de nove dias, ao final do prazo, obtiveram-se três respostas, dentro de um universo de quatro convites. Os resultados da avaliação dos participantes estão apresentados nos dez gráficos a seguir, que evidenciam a aceitação em relação aos eixos conceitual (Gráficos 1, 2 e 3), pedagógico (Gráficos 4, 5 e 6) e comunicacional (Gráficos 7, 8 e 9), bem como registram as sugestões e os feedbacks referentes ao manual (Gráfico 10).

Gráfico 1 – Avaliação do produto quanto à clareza e à acessibilidade

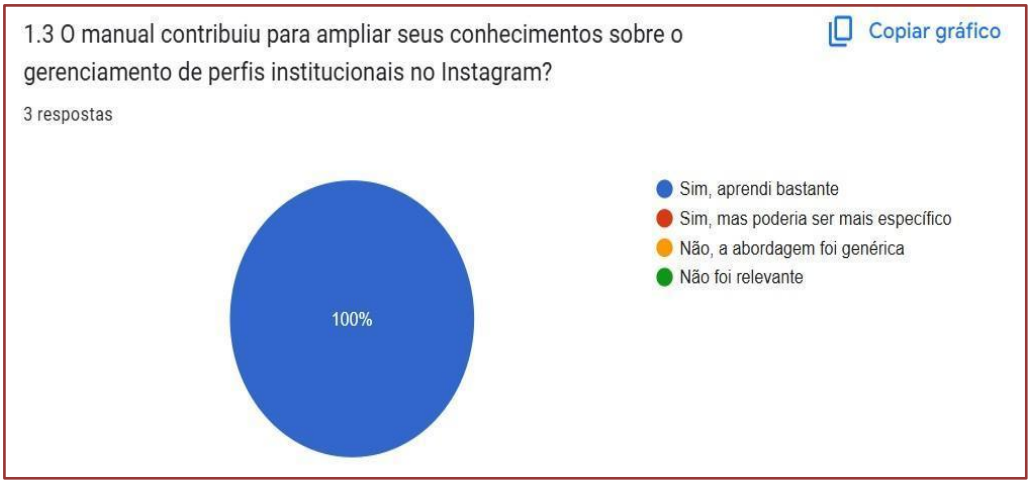
Fonte: Zanardo (2025)

Gráfico 2 – Avaliação do produto quanto à comunicação organizacional



Fonte: Zanardo (2025)

Gráfico 3 – Avaliação do produto quanto aos conhecimentos



Fonte: Zanardo (2025)

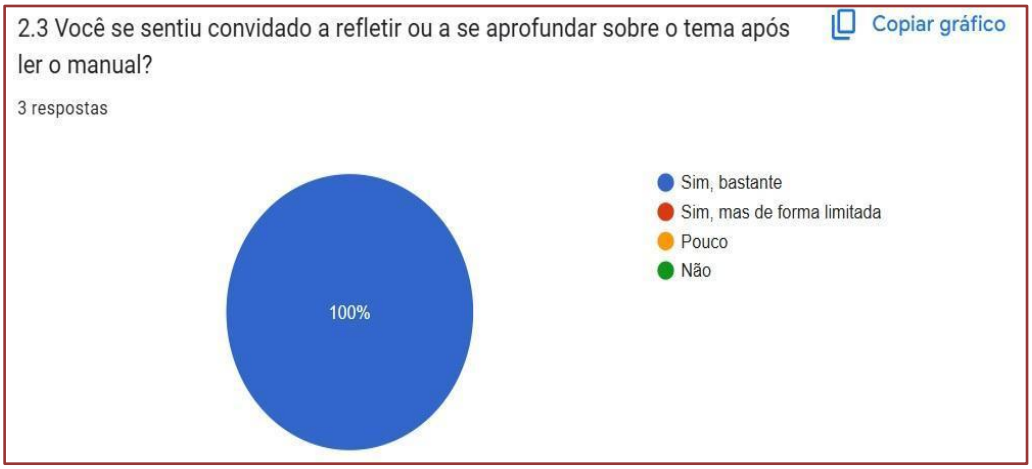
Gráfico 4 – Avaliação do produto quanto ao público-alvo

Fonte: Zanardo (2025)

Gráfico 5 – Avaliação do produto quanto ao aprendizado

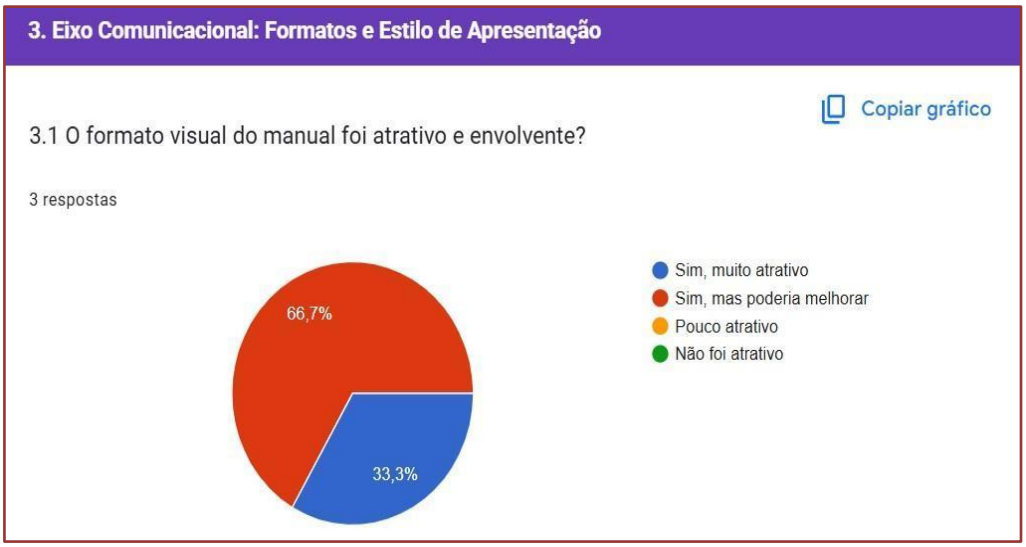
Fonte: Zanardo (2025)

Gráfico 6 – Avaliação do produto quanto à reflexão do tema



Fonte: Zanardo (2025)

Gráfico 7 – Avaliação do produto quanto à atração

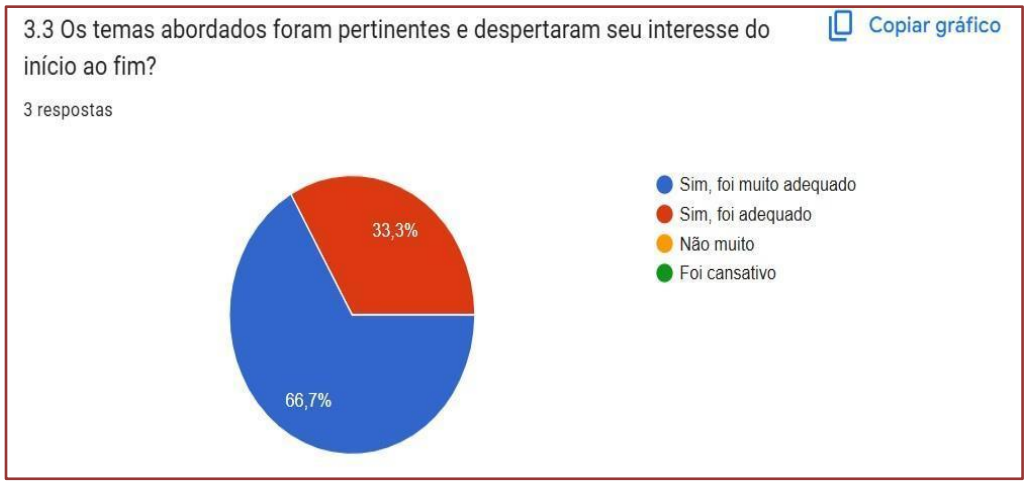


Fonte: Zanardo (2025)

Gráfico 8 – Avaliação do produto quanto aos recursos visuais

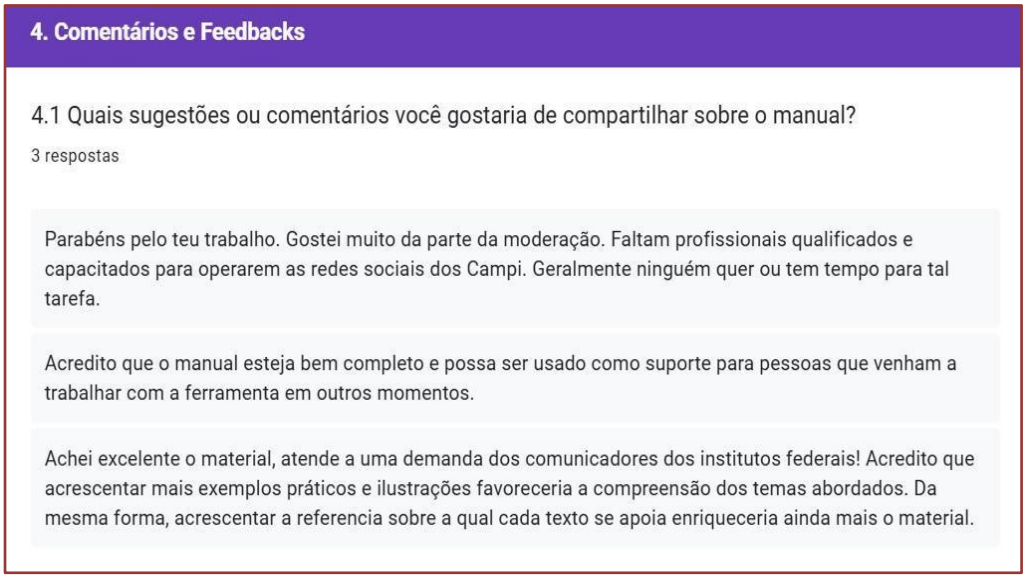
Fonte: Zanardo (2025)

Gráfico 9 – Avaliação do produto quanto ao interesse



Fonte: Zanardo (2025)

Gráfico 10 – Sugestões e comentários sobre o Manual



Fonte: Zanardo (2025)

Alguns dos resultados aferidos na aplicação do formulário chamaram atenção. Entre eles, cita-se: 1) a pergunta 2.1, que questiona a respeito de o manual ter atingido o público-alvo. Dentre os respondentes, uma das pessoas é formada em comunicação social, possuindo mestrado e doutorado em andamento. Acredita-se que o manual talvez não tenha despertado tanto interesse nesse caso e que, possivelmente, não agregue muito para pessoas que tenham formação na área. Mas, a intenção do produto, é justamente servir de subsídio para os profissionais de diversas áreas que atuem no gerenciamento de perfis do Instagram. 2) as perguntas 3.1 e 3.2, como que questionam a respeito do design, imagem, cores e dissertação, como supramencionado, optou-se por estabelecer o produto dentro da identidade visual da marca Instagram, com o intuito de posicioná-lo e reforçar

a mensagem de importância destes recursos do repasse de mensagens ao público leitor. Levando em consideração a importância, dentro do contexto deste trabalho, em reforçar a utilização de cores, símbolos e recursos identitários, entendeu-se importante manter a ideia inicial, sem alteração desses itens. 3) a pergunta 3.3, por fim, recai no mesmo espaço de interesse e conhecimento mencionado quando da explicação da pergunta 2.1, sendo esse um material desenvolvido com instruções e princípio básico, é voltado para um público que não tenha um conhecimento acadêmico muito abrangente em relação à comunicação e às redes sociais.

Em relação aos feedbacks disponibilizados pelos respondentes, ressalta - se aquele que menciona o item "Instagram e moderação", esse item surgiu de uma necessidade verificada tanto nas análises das postagens e confirmada em entrevista, sendo fruto exclusivo da pesquisa em questão. Já em relação ao feedback que menciona as referências, como já mencionado anteriormente, o texto escrito partiu da própria pesquisadora e as referências são pontos de leitura realizados durante anos e que fazem parte de um conhecimento empírico. Para além, no que tange à "mais exemplos práticos e ilustrações" optou-se por selecionar esse tipo de recurso apenas em itens específicos do Instagram, que não remetiam especificamente à teoria.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro do contexto da educação profissional e tecnológica, foi verificado que o Instagram possui diversas funcionalidades e capacidade de comunicação com os seus mais variados públicos: desde público interno - como alunos, servidores e terceirizados -, até o público externo - como empresas parceiras, pais de alunos e interessados em ingressar nos cursos disponibilizados por cada campus.

O guia aqui instituído caminha no sentido de facilitar essa comunicação, tendo em vista que muitos dos servidores responsáveis pelas mídias digitais não possuem conhecimento formal na área. Sabendo ser tal mídia digital muito popular no Brasil e, mais ainda entre os jovens brasileiros, vislumbra-se como uma forte potencialidade para a comunicação organizacional também nos Institutos Federais de Educação. Além de oferecer uma gama de funcionalidades interativas e atuar no sentido de obter um grande alcance, a plataforma é caracterizada como uma fonte de construção de identidades, de interações e, não menos importante, de conexões sociais. Tem-se, portanto, as mediações tecnológicas como fontes educativas fundamentais na conexão entre estudante, informação e comunicação.

REFERÊNCIAS

[1] BALDISSERA, Rudimar. **Comunicação e organização:** uma perspectiva discursiva. Florianópolis: Insular, 2009.

[2] BALDISSERA, Rudimar. **Comunicação organizacional na perspectiva da complexidade.** São Paulo: Getcorp-ECA-USP, Abrapcorp, 2009.

[3] KUNSCH, Margarida. **Planejamento de relações públicas na comunicação integrada**. São Paulo: Summus, 2013.

[4] PRIMO, Alex Fernando Teixeira. Interação mútua e reativa: uma proposta de estudo. **Revista Famecos**: Porto Alegre, 2008. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistafamecos/article/view/3068. Acesso em: 4 jan. 2025.

[5] ZANARDO, Bruna Helfenstein ; PRESTES, Liliane Madruga; MARTIARENA, Maria Augusta. **Guia de**

gerenciamento do Instagram: o uso da mídia digital em páginas institucionais. 1. ed. Porto Alegre, RS: IFRS, 2025. PDF (21 p.) ISBN 978-65-5950-158-8. Portal Educapes. Disponível em: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/972097. Acesso em: 25 ago. 2025.

[6] ZANARDO, Bruna Helfenstein. **A comunicação organizacional no contexto da educação profissional e tecnológica:** um estudo sobre perfis oficiais do Instagram de Campus da Zona Metropolitana de Porto Alegre do IFSul. 2025. 272 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025. Disponível em: https://dspace.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/1984. Acesso em: 15 ago. 2025.

CAPÍTULO

06

Produto educacional para a socialização do conhecimento por meio da cultura *maker* no Instituto Federal Catarinense

Jonatan Marguti Pereira, Aline Grunewald Nichele

1. INTRODUÇÃO

A Cultura *Maker* (CM) é um movimento que vem ganhando destaque nas instituições educacionais. A CM promove o conceito de "aprender fazendo", capacitando os estudantes a serem protagonistas em sua jornada de aprendizagem. Promover a socialização do conhecimento científico e tecnológico produzido a partir da abordagem da CM em espaços que utilizam esse conceito nos *campi* do Instituto Federal Catarinense (IFC) que tenham esses espaços, explorando as possibilidades oferecidas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), contribuindo para desenvolvimento da formação integral, inserida nos princípios da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é o principal objetivo do produto educacional (PE) cuja estruturação é abordada neste capítulo.

1.1. A CULTURA *MAKER*

As escolas precisam se adaptar e incorporar os avanços das TICs de forma eficaz e significativa em suas práticas pedagógicas. Diante da velocidade com que surgem inovações digitais e informacionais, as instituições de ensino devem integrar essas tecnologias para criar novos métodos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a CM, uma proposta relativamente recente, tem ganhado cada vez mais destaque nas escolas. Baseada no conceito de "aprender fazendo", a CM promove o desenvolvimento de habilidades criativas, colaborativas e de resolução de problemas, ao permitir que os estudantes sejam protagonistas no processo de construção de conhecimento. Essa abordagem estimula a experimentação e a inovação, integrando diversas áreas do saber, como ciência, tecnologia, engenharia, artes e matemática (*STEAM*), em um ambiente dinâmico e interdisciplinar (Sprandel, 2023, p. 103). A CM se estrutura em espaços escolares conhecidos como Laboratórios de Fabricação Digital, Espaços *Makers*, *Makerspaces* e *Fab labs* (Duque *et al*., 2023, p. 13). Nesses locais, os estudantes podem utilizar uma variedade de materiais, como ferramentas de construção, componentes eletrônicos e eletromecânicos, tecnologias digitais (Arduino), impressoras 3D e materiais recicláveis para criar um novo e inovador ambiente de aprendizagem. Além de estimular o desenvolvimento interpessoal, a CM favorece o diálogo, a cooperação e o compartilhamento de ideias durante a construção de projetos. Isso amplia o repertório dos estudantes e proporciona uma educação mais significativa e conectada com o mundo real (Valente; Blikstein, 2019).

A CM tem potencial para impactar positivamente a EPT, transformando o processo de ensino-aprendizagem ao promover uma abordagem ativa e significativa. A implementação da CM nas instituições de ensino estimula a criatividade e a curiosidade dos estudantes, engajando-os em processos práticos, criativos e interdisciplinares,

contribuindo diretamente para a formação integral do ser humano.

Elas promovem a aprendizagem por pares, incentivando a colaboração e a solidariedade, o que ajuda os estudantes a trabalhar e aprender cooperativamente. O ambiente *maker* permite que os estudantes superem a passividade do aprendizado tradicional, tornando-se agentes ativos na construção do conhecimento. Além de estimular o desenvolvimento interpessoal, a CM favorece o diálogo, a cooperação e o compartilhamento de ideias durante a construção de projetos (Brockveld; Silva; Teixeira, 2018). Isso amplia o repertório dos estudantes e proporciona uma educação mais significativa e conectada com o mundo real. Essa abordagem também fortalece o pensamento crítico e a autonomia dos alunos, ao lidar com situações reais e buscar soluções inovadoras, os estudantes desenvolvem a capacidade de resolver problemas de forma criativa. A CM valoriza o erro como parte do processo de aprendizagem, permitindo que os estudantes reflitam sobre suas tentativas e aprimorem suas habilidades por meio da experimentação constante. Essa dinâmica incentiva a autonomia cognitiva, a adaptação às mudanças tecnológicas e a construção de habilidades críticas, criativas e colaborativas, alinhadas às demandas do mundo do trabalho e da cidadania ativa.

1.2. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) tornaram-se parte do nosso cotidiano, transformando a socialização humana por meio da interação entre o homem e a máquina. Essa transição para uma sociedade da informação, marcada pela desmaterialização da cultura e pela convergência de mídias, fez do conhecimento o principal recurso econômico e social (Lévy, 1994).

As TICs são um conjunto de recursos tecnológicos, como computadores, smartphones e a internet, utilizados para criar, armazenar, compartilhar e acessar informações. Elas incluem linguagens oral, escrita e a síntese de som, imagem e movimento, essenciais para o fluxo constante de dados na sociedade atual.

Mais do que simples ferramentas, as TICs transformam as relações sociais, culturais e o mundo do trabalho. Ao utilizarem esses recursos, os indivíduos ressignificam-nos, transformando-os em instrumentos que interferem nas relações didáticas. Segundo Peixoto e Carvalho (2011), ao usar esses objetos técnicos, os usuários também se transformam, pois sua percepção sobre tais objetos muda.

A mediação pedagógica com as TICs não é apenas uma ação, mas um processo de aprendizagem que conecta o usuário, a ferramenta, o conhecimento, a situação e o contexto. Os artefatos tecnológicos, como as ferramentas de comunicação online, moldam e são moldados pelas atividades humanas, afetando diretamente como as pessoas se conectam e interagem (Kenski, 2008).

Segundo Kenski (2008), a adoção das TICs na educação exige uma nova cultura de aprendizagem. Para que essa integração seja eficaz, é fundamental a formação adequada dos professores, que devem utilizar as tecnologias de forma criativa. As TICs têm o potencial de transformar as práticas pedagógicas, tornando o aprendizado mais interativo e colaborativo, além de contribuir para uma educação mais inclusiva e acessível. No entanto, é crucial uma reflexão crítica sobre seus impactos sociais e culturais, pois podem acentuar desigualdades, apesar de ampliarem o acesso ao conhecimento. O verdadeiro potencial das tecnologias está em sua aplicação como mediadoras na construção de

saberes significativos.

A utilização das TICs na educação exige uma ruptura com os modelos tradicionais, promovendo ambientes de aprendizagem mais flexíveis e interativos. Modalidades como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e a Educação a Distância (EaD) democratizam o acesso ao conhecimento e incentivam a autonomia dos alunos. Moran, Masetto e Behrens (2013) reforçam a necessidade de integrar as TICs em modelos híbridos de ensino, nos quais o presencial e o online se complementam, exigindo uma transformação dos paradigmas educacionais para promover o protagonismo estudantil.

A intersecção entre a CM e as TICs é fundamental para a socialização desse conhecimento na EPT. A CM ganha uma dimensão ampliada com o uso das TICs, que se tornam o meio para o compartilhamento de ideias, projetos e conhecimentos adquiridos. O produto educacional cuja estruturação é abordada neste capítulo, uma plataforma web colaborativa, é um exemplo prático dessa articulação.

O PE funcionará como um repositório interativo e dinâmico em que estudantes, professores e pesquisadores podem compartilhar, editar e aprimorar conteúdos desenvolvidos nos espaços *maker* coletivamente, utilizando as TICs para potencializar a dinâmica de colaboração e o pensamento crítico. Isso reforça a ideia de que a tecnologia não é apenas um instrumento, mas um espaço dialógico que promove a autonomia e a adaptação às mudanças tecnológicas. O PE facilita a aprendizagem horizontal, permitindo que os estudantes sejam protagonistas de seus processos de aprendizagem e interajam em redes de interesse. Dessa forma, o projeto se alinha com o objetivo de promover uma educação inovadora, democrática e alinhada à formação integral do ser humano.

2. METODOLOGIA

Para elaborar e desenvolver a plataforma web colaborativa, etapas distintas foram necessárias.

Inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica para fundamentar a concepção da plataforma web colaborativa. O referencial teórico sobre CM e TICs foi usado como base para orientar o desenvolvimento do produto.

Na sequência, a investigação foi aprofundada por meio de pesquisa de campo. Entrevista semiestruturada foi conduzida presencialmente com os seis coordenadores de espaços *maker* dos campi do Instituto Federal Catarinense (IFC). Complementarmente, foi aplicado questionário online a esses coordenadores e aos estudantes que frequentam esses espaços. O objetivo dessa etapa foi compreender como ocorre a socialização do conhecimento entre os participantes e coletar suas percepções sobre a Cultura *Maker* no processo de ensino-aprendizagem.

A etapa final concentrou-se na escolha da plataforma digital mais adequada para estruturar o produto educacional. Foram testados protótipos de diversas plataformas para selecionar aquela que melhor se alinhasse aos do produto educacional e auxiliasse na socialização do conhecimento.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A plataforma web colaborativa, projetada para ser um repositório interativo e dinâmico de projetos desenvolvidos em espaços *maker*, especialmente no IFC, permitirá

que estudantes, professores e pesquisadores compartilhem, editem e aprimorem conteúdos de forma coletiva, promovendo a socialização do conhecimento científico e tecnológico produzidos nestes espaços. O Quadro 1 apresenta algumas características deste produto educacional.

Quadro 1 - Características do produto educacional

Objetivos do Produto	Facilitar o compartilhamento de projetos *maker* de forma acessível e aberta. Permitir a edição colaborativa de textos, imagens, vídeos e outros elementos midiáticos. Estimular o aprendizado baseado em colaboração e construção coletiva do conhecimento. Integrar diferentes áreas do conhecimento, conectando estudantes e docentes na criação e melhoria de conteúdos. Promover a socialização do conhecimento científico produzido nos espaços *maker* do IFC.
Funcionalidades Principais	Edição colaborativa: Qualquer usuário pode adicionar, modificar ou aprimorar conteúdos, incluindo textos, imagens, vídeos e modelos 3D. Histórico de edições: Registra todas as alterações feitas para garantir rastreabilidade e evitar perda de informações. Áreas temáticas: Organização dos conteúdos por áreas do conhecimento, como robótica, programação, eletrônica, biotecnologia, entre outros. Comentários e fóruns: Para discussão e troca de ideias entre os usuários. Tutoriais interativos: Espaço para compartilhar guias passo a passo sobre projetos *maker*. Integração com redes sociais e repositórios acadêmicos: Possibilidade de compartilhar conteúdos e conectar-se a bases científicas.
Metodologia de Implementação	A plataforma será desenvolvida com base em tecnologias de código aberto, como *MediaWiki*, e contará com um design responsivo para acesso via dispositivos móveis e desktops. Além disso, será implementado um sistema de moderação para garantir a qualidade das contribuições.
Público-Alvo	Estudantes do Ensino Médio Integrado, professores e pesquisadores do IFC. Profissionais da educação interessados em metodologias ativas e cultura *maker*. Comunidade acadêmica e entusiastas do movimento *maker*.

Fonte: Produzido pelo autor (2025)

A elaboração, aplicação e avaliação do produto educacional seguem as fases de diagnóstico apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 - Etapas e processos na elaboração do produto educacional

Fase	Processo	Ferramentas/Métodos
Diagnóstico	Fundamentar o PE nos eixos de Kaplún (2003). Levantamento de hábitos de estudo e demandas tecnológicas do público-alvo (estudantes e professores do IFC).	Revisão bibliográfica; entrevistas e formulários online.
Elaboração	Desenvolvimento da versão inicial da plataforma. Verificação do alinhamento com os eixos de Kaplún (2003).	Design responsivo, testes de usabilidade, ferramentas de código livre; bibliografia.
Aplicação	Implementação e expansão para outros campi do IFC, com moderação de conteúdo e suporte técnico.	Manual do usuário, *webinars*, integração com redes sociais.
Avaliação	Mensurar o engajamento (nº de edições, projetos compartilhados) e usabilidade (taxa de retenção). Avaliar o impacto na aprendizagem colaborativa por meio de questionário online com os coordenadores dos espaços *maker*.	Dados da plataforma; questionário online.

Fonte: Produzido pelos autores (2025)

A escolha da plataforma web colaborativa como produto educacional se baseou nas percepções dos coordenadores dos espaços *maker* que destacaram as contribuições de um ambiente de socialização do conhecimento para os espaços *maker*, e do pesquisador na contextualização observada na pesquisa. Essa plataforma funcionará como um repositório interativo e dinâmico de projetos desenvolvidos nos espaços *maker*. Ele permitirá que estudantes, professores e pesquisadores compartilhem, editem e aprimorem conteúdos de forma coletiva, promovendo a socialização do conhecimento científico e tecnológico. Para contemplar os objetivos e as funcionalidades do PE dentro das características pretendidas, algumas funcionalidades/estruturas da plataforma estão assim definidas:

→ Facilitar o compartilhamento de projetos, divulgação e edição colaborativa:

- Local para publicações dos projetos pelos usuários, com recursos midiáticos diversos.

→ Integrar diferentes áreas do conhecimento, áreas temáticas:

- Menu com projetos organizados e categorizados por áreas temáticas: ex: Robótica, eletrônica, biotecnologia e etc...

→ Estimular o aprendizado colaborativo, discussão e troca de ideias:

- Fórum para troca de ideias e perguntas.

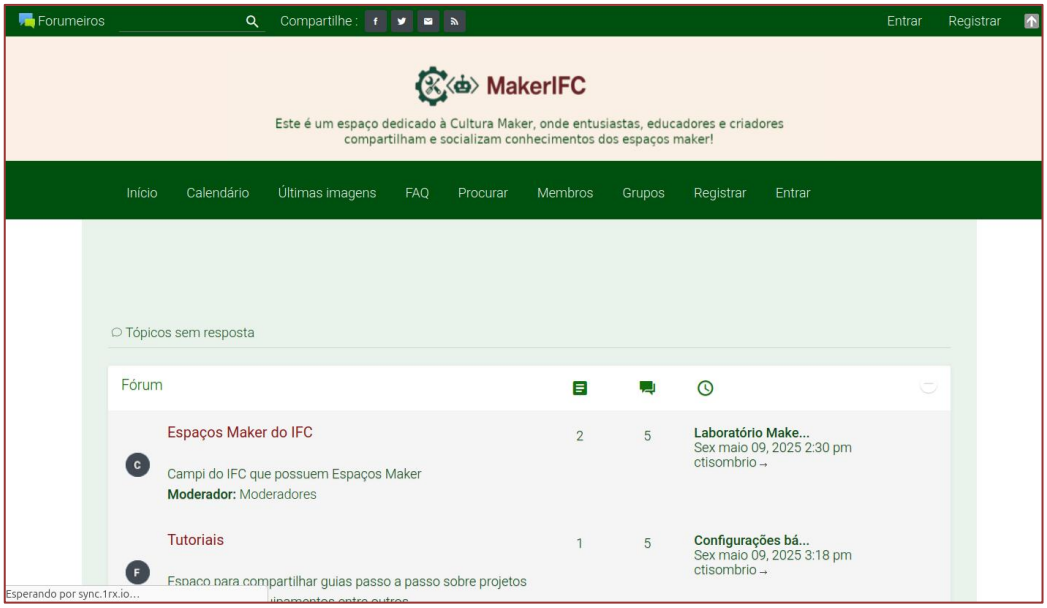
→ Promover a socialização do conhecimento científico dos espaços *maker:*

- Menu de trabalhos e projetos *maker* publicados e apresentados;

- Menu de tutoriais para compartilhamento de etapas ou processos dos projetos.
- Menu de integração com redes sociais e repositórios acadêmicos.

A Figura 1 apresenta o protótipo da página inicial do fórum da plataforma web colaborativa.

Figura 1 - Protótipo do fórum do produto educacional



Fonte: Produzido pelos autores (2025)

A plataforma web colaborativa tem como finalidade se tornar um ambiente adequado para o compartilhamento do conhecimento produzido nos espaços *maker* do IFC, promovendo o acesso ao conhecimento de forma democrática e social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As expectativas em torno da plataforma web colaborativa superam sua função primordial de socialização dos conhecimentos e experiências produzidas nos espaços maker do Instituto Federal Catarinense, uma vez que há a expectativa que ela também sirva como inspiração para futuras pesquisas e aprimoramentos da disseminação da cultura maker nos processos de ensino-aprendizagem no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

REFERÊNCIAS

[1] BROCKVELD, Marcos Vinícius Vanderlinde; SILVA, Mônica Renneberg da; TEIXEIRA, Clarissa Stefani. A cultura maker em prol da inovação nos sistemas educacionais. *In*: Teixeira, Clarissa Stefani; SOUZA, Márcio Vieira. (org.). **Educação fora da caixa**: tendências internacionais e perspectivas sobre a inovação na educação. São Paulo: Blucher, 2018. p. 55-66. DOI: https://doi.org/10.5151/9788580393224-04. ISBN 9788580393224. Disponível em: https://openaccess.blucher.com.br/article-details/04-21129/ .

Acesso em: 03 set. 2025.

[2] DOURADO, Josi Fernandes; COLOMBO, Angélica Aparecida Antonechen. **Produtos educacionais**: elaboração e validação/avaliação, na perspectiva do ProfEPT IFPR. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2023. *E-book* (44p.) color. ISBN: 978-65-00-86064-1. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/739796/2/e-book%2008-11-23_com%20ficha.pdf. Acesso em: 23 ago. 2025.

[3] DUQUE, Rita de Cássia Soares; FILHO, Paulo Henrique; SOUZA, Lívia Barbosa Pacheco; LIMA, Alexssander Gonçalves de; CABRAL, Marcos Vinicius Afonso; ROZENDO, Jefferson Florencio; SILVA, Iran Alves da (orgs.). **A cultura maker**: e suas implicações no contexto educacional. 1. ed. Vitória: Editora Educação Transversal, 2023. 158 p. ISBN 978-65-87634-24-1. Disponível em: https://periodicos.educacaotransversal.com.br/index.php/editora/article/view/85/86. Acesso em: 08 fev. 2025.

[4] KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 27, p. 46-60, 2003. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491. Acesso em: 22 jan. 2025.

[5] KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: O novo ritmo da informação. Campinas, SP, Papirus. 2008.

[6] LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Piaget, 1994.

[7] MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21. ed. rev. e atual. Campinas: Papirus, 2013.

[8] PEIXOTO, Joana; CARVALHO, Rose Mary Almas de. Mediação pedagógica midiatizada pelas tecnologias. **Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 31-38, 2011.Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/15671/8499. Acesso em: 09 fev. 2025.

[9] SPRANDEL, Leopoldo. **Robótica e educação maker**: Como desenvolver um curso de robótica sob a perspectiva maker e trazer seus alunos para um mundo de criatividade, pensamento crítico e protagonismo. Edição online, 2023.

[10] VALENTE, José Armando; BLIKSTEIN, Paulo. Educação maker: onde está a construção do conhecimento? Tradução do artigo “Maker Education: where is the knowledge construction?”. **Constructivism Foundation**, Brussels, Bélgica, v. 14, n. 3, p. 252-271, 2019. Disponível em: https://tltlab.org/wp-content/uploads/2020/10/Educac%CC%A7a%CC%83o-Maker-onde-esta%CC%81-a-construc%CC%A7a%CC%83o-do-conhecimento-BliksteinValente.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

CAPÍTULO

07

Unidade de Ensino Gamificada para Aprendizagem Significativa em Marketing EaD: um estudo de caso no SENAC

Roberto dos Santos Oliveira, Michelle Camara Pizzato

1. INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) tem experimentado um crescimento exponencial nos últimos anos, impulsionada pela democratização do acesso à internet e, mais recentemente, pelas restrições impostas pela pandemia de COVID-19. No entanto, o mero transplante de modelos pedagógicos tradicionais para o ambiente virtual tem se mostrado insuficiente para garantir o engajamento e a aprendizagem efetiva dos alunos. A falta de interação, a sobrecarga de conteúdo e a ausência de estratégias que valorizem os conhecimentos prévios dos estudantes são alguns dos desafios a serem superados (Staa, 2022).

Nesse contexto, torna-se imperativo buscar abordagens pedagógicas inovadoras que promovam a aprendizagem significativa, ou seja, aquela que se relaciona com os conhecimentos e experiências dos alunos, despertando o interesse e a motivação para a construção de novos saberes (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980). A gamificação, entendida como o uso de elementos de jogos em contextos não lúdicos (Fadel *et al*., 2014), surge como uma estratégia promissora para aumentar o engajamento e a participação ativa dos alunos em ambientes virtuais de aprendizagem.

O presente capítulo descreve o desenvolvimento e a avaliação de um produto educacional, uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS) com elementos de gamificação, destinado ao curso técnico em Administração do SENAC EaD, com foco na disciplina de Marketing. A UEPS foi concebida com o objetivo de superar as limitações das metodologias tradicionais e estimular a aprendizagem significativa, relacionando os conteúdos aos conhecimentos prévios e experiências dos alunos, e oferecendo recursos práticos para que os professores possam mediar um aprendizado mais relevante e contextualizado.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este estudo se fundamenta em duas principais vertentes teóricas: a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980) e a Gamificação, como estratégia de engajamento e motivação no contexto educacional. A combinação destas teorias visa criar um ambiente de aprendizado mais eficaz e alinhado com as necessidades dos alunos da EaD.

A Teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por David Ausubel, postula que a aprendizagem ocorre quando o novo conhecimento se relaciona de maneira substantiva e não arbitrária com os conhecimentos prévios do indivíduo. Em outras palavras, a aprendizagem é significativa quando o aluno consegue conectar o novo conteúdo com aquilo que ele já sabe, atribuindo-lhe sentido e relevância (Moreira, 2010).

Para que a aprendizagem significativa ocorra, é fundamental que o aluno possua uma estrutura cognitiva prévia, ou seja, um conjunto de conhecimentos e experiências que servem de "âncora" para o novo saber. O professor, nesse contexto, assume o papel de mediador, facilitando a conexão entre o novo conteúdo e a estrutura cognitiva do aluno, através de estratégias como a utilização de organizadores prévios e a proposição de situações-problema que estimulem a reflexão e a discussão (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980).

Já a gamificação, termo adaptado do inglês "*gamification*", consiste no emprego de elementos de jogos, como recompensas, desafios, narrativas e rankings, em contextos não lúdicos, como o educacional (Fadel *et al*., 2014). A gamificação tem como objetivo aumentar o engajamento, a motivação e a participação ativa dos indivíduos, tornando a experiência mais dinâmica, interativa e prazerosa.

A utilização de métodos de ensino que envolvem a gamificação tornam a experiência no ambiente de aprendizado mais atrativa, resultando em uma maior atenção e participação ativa dos alunos e reduzindo também a evasão nos ambientes educacionais (Martins; Pimentel, 2017).

É importante distinguir entre jogos e gamificação. Enquanto o jogo possui regras e objetivos definidos, a gamificação pode ser apenas uma coleção de tarefas com pontuação e algum tipo de recompensa. O jogo geralmente possui uma condição de derrota, enquanto a gamificação visa motivar o aluno a entrar em ação. O jogo exige, geralmente, mais investimento e a gamificação, por sua vez, tende a ser mais barata e fácil de ser implementada (Martins; Pimentel, 2017).

A gamificação, quando utilizada em conjunto com a teoria da aprendizagem significativa, pode potencializar os resultados do processo educacional. Ao relacionar os conteúdos aos conhecimentos prévios dos alunos e oferecer recompensas e desafios que estimulem a participação ativa, a gamificação contribui para tornar a aprendizagem mais relevante, contextualizada e significativa (Espedito, 2021).

O processo de gamificação, se apropriando de componentes, mecânicas e dinâmicas dos jogos, mostra que o aprendizado pressupõe um conhecimento prévio de como os games funcionam e como eles permitem o engajamento e a motivação para que o processo cognitivo de aprender aconteça, ideia defendida pela teoria ausubeliana (Martins; Pimentel, 2017).

Nesse sentido, é possível criar unidades de ensino que explorem os conhecimentos prévios dos alunos, apresentem situações-problema desafiadoras, ofereçam recompensas para o engajamento e a participação, e estimulem a reflexão crítica sobre os conteúdos aprendidos. A isto se dá o nome de Unidade de Ensino Potencialmente Significativa Gamificada.

As Unidades de Ensino Potencialmente Significativas (UEPS) são sequências didáticas fundamentadas teoricamente, voltadas para a aprendizagem significativa e não mecânica (Moreira, 2012). As UEPS são sequências de ensino que podem estimular a pesquisa aplicada em ensino, aquela voltada diretamente à sala de aula (Moreira, 2012).

Para a construção de uma UEPS, alguns princípios são fundamentais: o conhecimento prévio é a variável que mais influencia a aprendizagem significativa; pensamentos, sentimentos e ações estão integrados no ser que aprende; essa integração é positiva, construtiva, quando a aprendizagem é significativa; organizadores prévios mostram a relacionalidade entre novos conhecimentos e conhecimentos prévios; a

avaliação da aprendizagem significativa deve ser feita em termos de buscas de evidências; a aprendizagem significativa é progressiva; um episódio de ensino envolve uma relação triádica entre aluno, docente e materiais educativos, cujo objetivo é levar o aluno a captar e compartilhar significados que são aceitos no contexto da matéria de ensino e a aprendizagem deve ser significativa e crítica, não mecânica (Moreira, 2012).

Ao combinar os princípios da aprendizagem significativa com as estratégias de gamificação, é possível criar um ambiente de aprendizado mais engajador, motivador e eficaz, que contribua para a formação de profissionais competentes e preparados para os desafios do mercado de trabalho.

3. METODOLOGIA

O desenvolvimento do produto educacional, uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS) com elementos de gamificação, seguiu as etapas propostas por Moreira (2012) e foi adaptado para o contexto do curso técnico em Administração do SENAC EaD:

- Definição do objetivo de aprendizagem: ensinar aos alunos a correta definição de marketing, que envolve diversas vertentes como: precificação, comunicação, estudo do produto ou serviço e ponto de venda.
- Situação inicial: o objetivo desta primeira etapa é construir com os alunos um mapa conceitual sobre a definição de marketing. Inicialmente, perguntar a eles: "O que é marketing para você?" Cada aluno deve escrever em uma frase sua definição pessoal de marketing. Então, o professor deve se encarregar de unir as respostas em um diagrama. Após isso, pedir para cada aluno escrever uma situação real e individual onde o marketing estava presente.
- Situações-problema iniciais: aqui sugere-se propor a seguinte situação: Uma clínica odontológica criou uma excelente campanha de divulgação, com conteúdos que se conectam com o público-alvo, artes visuais adequadas, inclusão de outdoors em locais estratégicos, boa comunicação nas redes sociais e anúncios atrativos nas mídias sociais. Então, um possível cliente vê um anúncio dessa clínica nas mídias sociais. O tratamento que ele precisa é exatamente o que a clínica oferece, então ele decide pesquisar sobre essa clínica e vê vários depoimentos de clientes satisfeitos, elogiando os serviços da clínica. Além disso, esse possível cliente percebe que a clínica fica localizada próxima de seu local de trabalho. Todos esses pontos fazem com que esse possível cliente entre em contato por telefone com a clínica, já que tudo parece perfeito para ele. No entanto, ao ligar para a clínica, a pessoa que o atendeu foi mal-educada (por qualquer motivo), não o atendeu bem a ponto de ele desistir de realizar o procedimento e procurar outra clínica. Levando em consideração a situação acima, são propostas as seguintes questões: Marketing trata-se somente de vendas? Na sua opinião, Marketing vende? Qual a relação do marketing com o setor comercial de uma empresa? Qual a diferença entre preço e valor? Qual a relação do marketing com a distribuição de produtos? Qual a relação do marketing com a publicidade e ou propaganda?
- Aprofundando conhecimentos: nesta etapa, sugere-se aulas expositivas sobre o Marketing 5.0 de Phillip Kotler, ou algum outro material de preferência do professor que aprofunde o conceito de marketing em todas suas vertentes. E posteriormente retomando as questões da etapa 2, articulando com os alunos se

eles mudaram a resposta inicial das situações-problema, e porque mudaram ou mantiveram sua resposta.

- Nova situação-problema: aqui sugere-se uma nova situação: Supondo que uma empresa, neste caso de qualquer segmento, está iniciando um produto ou serviço novo. Surge a questão de como utilizar corretamente as estratégias de marketing para auxiliar no sucesso desta empresa? Aqui pode-se fazer uma aula expositiva e ou vídeo-aula com assuntos relacionados a público-alvo, comportamento do consumidor e jornada do consumidor. Propor também a leitura de cases de sucesso famosos de marketing.
- Avaliação individual: entendido os novos conceitos, e cada aluno conseguindo definir de forma mais coesa o que é marketing, sugere-se nesta etapa a seguinte atividade: cada aluno escolhe uma empresa, real ou fictícia, com o tema de sua preferência, e nessa situação a empresa está iniciando um produto ou serviço novo, que também o aluno deve ter a liberdade de escolher ou até mesmo criar (inventar), desde que tenha aplicabilidade no mundo real. Então o aluno deve desenvolver um texto, explicando como e quais técnicas de marketing a empresa deve utilizar para atrair, se relacionar e conquistar clientes para esse novo produto ou serviço.
- Sistematizando as etapas: aqui sugere-se aula expositiva, sistematizando as etapas da construção de um plano de marketing completo. Contemplando todo o composto (ou 4P's) do marketing.
- Avaliação em grupo: distribuir os alunos em pequenos grupos e pedir para os mesmos desenvolver um plano de marketing completo para uma empresa, real ou fictícia, mas que a empresa pelo menos seja de um segmento real de mercado.

Para integrar a gamificação à UEPS, foram utilizados os seguintes elementos, alinhados com a ferramenta Blackboard Learn, plataforma utilizada pelo SENAC EaD:

- Recompensas: atribuição de emblemas aos alunos que se destacarem na realização das atividades e na participação nas discussões. O website criado para a UEPS disponibiliza imagens de emblemas para download e vídeos tutoriais sobre como configurar a ferramenta de conquistas e emblemas no Blackboard.
- Desafios: proposição de atividades que exigem a aplicação criativa dos conhecimentos aprendidos na análise de situações reais e na elaboração de planos de marketing.

O produto final foi estruturado no formato de website, com uma interface intuitiva e de fácil navegação disponível em: https://profroberto.com.br/produto-educacional. O website foi desenvolvido com o objetivo de ser acessível em diferentes dispositivos, como computadores, tablets e smartphones.

Para avaliar a eficácia do produto educacional, foi realizada uma pesquisa com um grupo de sete professores do curso técnico em Administração do SENAC EaD que ministram a disciplina de Marketing. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário online, elaborado com a ferramenta Google Forms e enviado aos professores por e-mail.

As respostas foram analisadas utilizando a técnica de análise de conteúdo (Moraes, 1999), buscando identificar os temas recorrentes e as percepções dos professores em relação ao produto educacional. A análise considerou os três eixos de mensagens

educativas propostos por Kaplún (2003): o eixo conceitual (conteúdo), o eixo pedagógico (método) e o eixo comunicacional (forma).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados coletados através dos questionários aplicados aos professores do curso técnico em Administração do SENAC EaD revelou importantes insights sobre o potencial do produto educacional desenvolvido para promover a aprendizagem significativa e aumentar o engajamento dos alunos.

- Avaliação da Clareza e Coerência do Conteúdo: a totalidade dos participantes da pesquisa responderam afirmativamente à questão sobre a clareza e coerência do conteúdo do produto educacional, como um todo. Uma das respostas destacou: "Sim, o produto educacional é claro e coerente aos objetivos propostos". Este resultado sugere que o esforço em organizar o conteúdo em uma sequência lógica e bem estruturada, alinhada com os princípios da UEPS, foi bem-sucedido em tornar o material acessível e compreensível para os professores.
- Avaliação do Formato do Produto Educacional: a escolha de estruturar o produto educacional em formato de website foi considerada satisfatória e eficaz para o entendimento do assunto pelos professores. Um dos respondentes afirmou: "A forma como cada etapa foi estruturada torna bem fácil seu entendimento". Outro destacou: "O formato adotado proporciona uma experiência agradável e fluida para o usuário, facilitando a interação com as situações apresentadas". Estes comentários indicam que a interface intuitiva e a facilidade de navegação do website contribuíram para uma experiência de aprendizado positiva.
- Avaliação dos Materiais de Apoio: os materiais de apoio oferecidos no produto educacional, como emblemas, cases e exemplos, foram considerados relevantes e úteis para auxiliar na aplicação do conteúdo. Um dos professores destacou que os materiais "Ajudam muito, pois é praticamente um material pronto que podemos usar". Este resultado sugere que a disponibilização de recursos práticos e acessíveis pode facilitar a implementação da UEPS pelos professores e enriquecer a experiência de aprendizado dos alunos.
- Avaliação do Potencial para a Aprendizagem Significativa: todos os participantes da pesquisa acreditam que o passo a passo abordado na formação ajuda a desenvolver um aprendizado significativo para os alunos. Os professores destacaram que a sistemática proposta facilita a compreensão dos alunos.

Além disso, os respondentes também comentaram sobre a viabilidade de aplicar os tópicos e ações sugeridas na formação, na matéria de marketing do curso técnico em questão e afirmaram que era possível aplicar a sistemática, pois a plataforma que eles usam permite criar todos os tópicos descritos no curso.

A análise do produto educacional à luz dos eixos de mensagens educativas propostos por Kaplún (2003) revelou que:

- Eixo Conceitual: O conteúdo do produto educacional foi organizado de forma clara e coerente, abrangendo os principais conceitos e teorias de marketing, desde as abordagens clássicas até as mais contemporâneas, como o Marketing 5.0.

- Eixo Pedagógico: A UEPS foi estruturada com base em princípios pedagógicos sólidos, como a aprendizagem significativa e a gamificação, buscando promover o engajamento, a participação ativa e a construção colaborativa do conhecimento.
- Eixo Comunicacional: O produto educacional utilizou uma linguagem clara, acessível e interativa, com recursos visuais e multimídia que facilitam a compreensão e a assimilação do conteúdo.

Os professores também apresentaram sugestões de melhoria para futuras atualizações do produto educacional, como a inclusão de vídeo aulas e a criação de uma narrativa mais gamificada. A inclusão de vídeo aulas, além de facilitar a compreensão, pode ajudar na acessibilidade (devido à utilização de mais de um sentido para a apreensão do conteúdo) e na facilitação da transmissão de emoções e da expressividade, auxiliando na condução do conteúdo.

Uma das sugestões foi tornar a formação (site) mais gamificada, com uma narrativa por exemplo, onde cada etapa é considerada uma missão, visto que tem um tema de exploração do espaço.

Os resultados da pesquisa demonstram que o produto educacional desenvolvido possui um grande potencial para promover a aprendizagem significativa e aumentar o engajamento dos alunos do curso técnico em Administração do SENAC EaD. No entanto, é importante ressaltar que a implementação efetiva da UEPS depende de uma série de fatores, como a flexibilidade institucional, a formação continuada dos docentes e a adaptação das atividades às necessidades e características específicas de cada turma.

A combinação da teoria da Aprendizagem Significativa com as estratégias de gamificação se mostrou uma abordagem promissora para superar as limitações das metodologias tradicionais e criar um ambiente de aprendizado mais dinâmico, interativo e relevante para os alunos da EaD.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste produto educacional demonstrou a viabilidade e o potencial da utilização de UEPS com elementos de gamificação para promover a aprendizagem significativa e aumentar o engajamento dos alunos em cursos de EaD. A avaliação positiva por parte dos professores indica que a proposta é coerente com as necessidades do curso técnico em Administração do SENAC EaD e oferece recursos práticos para mediar um aprendizado mais relevante e contextualizado.

A integração da teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel com as estratégias de gamificação, como as recompensas e desafios, permite que o aluno se sinta mais motivado e engajado durante o processo de ensino e aprendizagem. A oferta de materiais de apoio também é um facilitador, pois o professor tem um conteúdo testado e que pode ser utilizado em outros momentos.

Acredita-se que esse produto educacional auxilie os professores que ministram conteúdos relativos ao marketing no curso técnico EaD do SENAC a desenvolver novas habilidades e práticas pedagógicas e que os alunos tenham mais possibilidades de desenvolver um aprendizado significativo.

No entanto, é importante ressaltar que a implementação efetiva da UEPS depende da flexibilidade institucional e da formação continuada dos docentes, que precisam estar

preparados para adaptar as atividades e utilizar as ferramentas disponíveis de forma criativa e inovadora.

Sugere-se, para trabalhos futuros, a realização de estudos longitudinais que analisem os efeitos de longo prazo da aprendizagem significativa promovida pela UEPS em diferentes contextos e áreas de ensino. Além disso, é importante investigar o impacto da gamificação em diferentes perfis de alunos e em diferentes disciplinas, buscando identificar as estratégias mais eficazes para cada contexto.

REFERÊNCIAS

[1] AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional.** 2. ed, Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

[2] FADEL, Luciane; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio. **Gamificação na educação.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

[3] KAPLÚN, Gabriel. Materiais educativos: experiência de aprendizado. **Revista Comunicação & Educação**, n. 27, p. 46-60, 2003.

[4] KOTLER, Phillip; KARTAJAYA Hermawan; SETIAWAN, Iwan. **Marketing 5.0**: tecnologia para a humanidade. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

[5] KULLER, José A.; RODRIGO, Natália F. **Metodologia de desenvolvimento de competências.** Brasil: Editora Senac São Paulo, 2019.

[6] MARTINS, João; PIMENTEL, Fernando. Gamificação, ensino híbrido e aprendizagem significativa no ensino superior. **Nuevas Ideas en Informática Educativa**, v. 13, p. 116 - 123, 2017. Disponível em: https://www.tise.cl/volumen13/TISE2017/12.pdf. Acesso em: 17 set. 2025.

[7] MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

[8] MOREIRA, Marco. **O que é afinal aprendizagem significativa**? Cuiabá: 2010. Disponível em: http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf. Acesso em: 17 set. 2025.

[9] MOREIRA, Marco. **Unidades de Ensino Potencialmente Significativas** - UEPS. Porto Alegre, RS: Física - UFRGS, 2012.

[10] SENAC. **Plano de Curso** - Técnico em Administração. Porto Alegre/RS, 2015.

[11] ESPEDITO, Fabrício. **A gamificação no ensino de astronomia nos anos finais e na EJA do ensino fundamental**: uma estratégia para a aprendizagem significativa. 2021. 165f. Dissertação (Mestrado Profissional em Astronomia) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2021.

[12] STAA, Betina Von. O que se ensina e como se ensina. *In*: ABED – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Censo EAD.BR: **relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2020**. Curitiba: InterSaberes, 2022. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2020_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.

Macroprojeto 2

Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na Educação Profissional e Tecnológica

CAPÍTULO

08

Educar escutando: Círculos de Cultura Freireanos como estratégia de ensino na construção de um produto educacional para a escuta das juventudes

Helder Felipe da Silva de Oliveira, Liliane Madruga Prestes

1. INTRODUÇÃO

Não é novidade que as juventudes enfrentam desafios significativos em sua transição para a vida adulta, incluindo a busca por oportunidades de educação e emprego, a construção de identidades e a navegação pelas complexidades da vida social. No entanto, para as juventudes negras brasileiras, esses desafios são amplificados por fatores sociais, históricos e estruturais, que perpetuam a desigualdade e a exclusão. A juventude negra brasileira enfrenta desafios que atravessam sua formação educacional, inserção no mundo do trabalho e acesso aos direitos fundamentais.

No contexto das comunidades periféricas, esses desafios se intensificam diante da ausência de políticas públicas efetivas, da precarização das relações de trabalho e da persistência do racismo estrutural. Além disso, a juventude negra brasileira é frequentemente submetida a processos de marginalização e estigmatização, que limitam suas oportunidades e potenciam a vulnerabilidade. Diante desse cenário, é fundamental que sejam implementadas políticas e ações que promovam a igualdade de oportunidades e o empoderamento das juventudes negras, reconhecendo suas especificidades e necessidades. Isso inclui a garantia de acesso à educação de qualidade, ao emprego digno e aos direitos fundamentais, bem como a promoção de ações afirmativas que visem reduzir as desigualdades raciais e promover a inclusão social.

Este capítulo apresenta uma experiência, fruto de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida em uma instituição social localizada na Vila Cruzeiro, zona sul de Porto Alegre. A partir da escuta ativa de jovens participantes do Projeto Trabalho Educativo, foram realizadas oficinas pedagógicas inspiradas na metodologia do Círculo de Cultura de Paulo Freire, com o objetivo de promover o letramento racial e fomentar práticas educativas antirracistas no cenário da Educação Profissional e Tecnológica - EPT.

As oficinas abordaram temas como identidade racial, racismo no cotidiano e no mundo do trabalho, políticas públicas e território, e foram construídas coletivamente com os jovens, a partir de suas vivências e saberes. Este artigo busca compartilhar essa experiência como estratégia de ensino que valoriza a escuta, o diálogo e a construção de uma educação comprometida com a transformação social. Como resultado, a fim de consolidar as práticas desenvolvidas nas oficinas, foi criado um Produto Educacional (PE), tipificado como um Guia de Atividades.

1.1. REFERENCIAL TEÓRICO

A construção de práticas pedagógicas antirracistas exige uma base teórica sólida que dialogue com os atravessamentos de raça, classe, gênero e território. Neste artigo, os conceitos de racismo estrutural, juventudes negras, letramento racial e educação são articulados a partir de autores que contribuem para uma compreensão crítica da

realidade social brasileira.

1.2. RACISMO ESTRUTURAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Silvio Almeida (2019) define o racismo estrutural como um sistema que organiza as instituições sociais, políticas e econômicas, perpetuando desigualdades e violências contra a população negra. No contexto da Educação Profissional, essa estrutura se manifesta de forma contundente, evidenciada pela baixa representatividade de jovens negros, pela precarização das oportunidades de trabalho e pela ausência de políticas efetivas de inclusão, que garantam não apenas o acesso aos cursos técnicos e superiores, mas também a continuidade nos estudos, incluindo o término do ensino médio.

Moura (2007) e Frigotto (2009) discutem a dualidade estrutural da educação profissional, historicamente voltada à formação de mão de obra para as classes populares, em contraste com a formação propedêutica destinada às elites, bem como a categoria trabalho na luta de classes. Essa lógica reforça a marginalização das juventudes negras, que enfrentam múltiplas barreiras para acessar e permanecer em espaços educativos e profissionais.

1.3. JUVENTUDES NEGRAS E MUNDO DO TRABALHO

Autores como Pais (1990), Martins e Carrano (2011) contribuem para o entendimento das juventudes como sujeitos plurais, atravessados por marcadores sociais que definem suas trajetórias. No Brasil, jovens negros — especialmente homens — são os principais alvos da violência, da exclusão educacional e da informalidade no trabalho, como apontam os dados do Atlas da Violência (Brasil, 2021).

A escuta dessas juventudes, portanto, não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um ato político que reconhece seus saberes, vivências e potencialidades.

1.4. LETRAMENTO RACIAL E CÍRCULO DE CULTURA

O conceito de letramento racial, adaptado por Neide Almeida no Brasil, propõe a construção de consciência crítica sobre o racismo, a partir da linguagem, da cultura e das experiências cotidianas. As oficinas pedagógicas descritas neste artigo foram inspiradas nesse conceito, buscando promover espaços de reflexão e empoderamento.

A metodologia utilizada foi baseada no Círculo de Cultura de Paulo Freire (1970), que valoriza o diálogo horizontal, a escuta ativa e a construção coletiva do conhecimento. Como destaca Bell Hooks (2013), ensinar é um ato de liberdade, e a educação só é transformadora quando reconhece os sujeitos como protagonistas de suas histórias.

2. CENÁRIO E METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada na ACM Cruzeiro do Sul, instituição social localizada na Vila Cruzeiro, zona sul de Porto Alegre. A Vila Cruzeiro é um território marcado por vulnerabilidades sociais, conflitos urbanos e forte senso de pertencimento comunitário. Apesar das dificuldades enfrentadas pela população local — como violência, precarização dos serviços públicos e estigmatização midiática — a região também é palco de iniciativas comunitárias potentes, como festas populares, fóruns de participação e ações de cuidado

coletivo.

A ACM Cruzeiro do Sul atua há mais de quatro décadas na comunidade, oferecendo serviços de educação infantil, atendimento familiar, qualificação profissional e atividades esportivas e culturais. A instituição é reconhecida por seu trabalho com crianças, adolescentes e jovens, promovendo ações que visam o desenvolvimento integral dos sujeitos e a transformação social.

Os jovens participantes da pesquisa estavam vinculados ao Projeto Trabalho Educativo (TE), um Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos voltado para adolescentes entre 15 e 18 anos. Moradores da própria comunidade, esses jovens frequentam escolas públicas da região e enfrentam múltiplos desafios relacionados à evasão escolar, inserção precoce no mercado de trabalho e exclusão social.

As oficinas pedagógicas foram realizadas no contraturno escolar, fundamentadas na metodologia do Círculo de Cultura de Paulo Freire, que valoriza o diálogo, a escuta ativa e a construção coletiva do conhecimento. Com base na escuta dos jovens, as atividades abordaram temas como identidade, racismo estrutural, mundo do trabalho, território e políticas públicas, buscando criar espaços de reflexão crítica sobre essas questões a partir das vivências dos participantes, com o objetivo de promover o letramento racial e fomentar práticas educativas antirracistas.

A metodologia adotada foi qualitativa, caracterizada como pesquisa participante, com foco na escuta e no envolvimento direto dos sujeitos na construção das atividades. O processo iniciou-se com a aplicação de um questionário estruturado para mapear os conhecimentos prévios dos jovens sobre temas como racismo, juventude e trabalho. As respostas revelaram lacunas conceituais e experiências marcadas por exclusão, preconceito e invisibilidade social.

A partir desses dados, foram planejadas seis oficinas pedagógicas, denominadas Oficinas de Letramento Racial na Educação Profissional, com o objetivo de aprofundar os conceitos identificados como frágeis e promover a construção de saberes antirracistas. Cada oficina foi estruturada com base em temas geradores, mobilizados pelos próprios jovens, e utilizou recursos como vídeos, músicas, imagens, rodas de conversa, dinâmicas de grupo e atividades escritas.

O planejamento das oficinas seguiu os seguintes princípios:

- Escuta ativa dos jovens como ponto de partida.
- Diálogo horizontal entre educador e educandos.
- Valorização das experiências pessoais como fonte de conhecimento.
- Problematização da realidade a partir do território e das vivências.
- Construção coletiva de sentidos sobre identidade, racismo e trabalho.

As oficinas foram realizadas no contraturno escolar, em encontros semanais, com duração média de 90 minutos cada. Ao final do ciclo, os jovens participaram de uma avaliação das atividades, contribuindo com sugestões e reflexões que foram incorporadas ao Produto Educacional — um guia de atividades para educadores que atuam com juventudes negras na Educação Profissional e Tecnológica.

3. O PRODUTO EDUCACIONAL: CONCEPÇÃO, ESTRUTURA E FINALIDADE

O Produto Educacional desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) consiste em um 'Guia de Oficinas de Letramento Racial', voltado para educadores que atuam com juventudes negras em espaços formais e não formais de ensino. O guia tem como objetivo subsidiar práticas pedagógicas antirracistas, promovendo a escuta ativa, o diálogo e a construção coletiva de saberes no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Inspirado na metodologia dos 'Círculos de Cultura de Paulo Freire', o guia foi construído a partir das vivências dos jovens participantes da pesquisa, moradores da Vila Cruzeiro, zona sul de Porto Alegre. As oficinas foram elaboradas com base em temas geradores identificados por meio de um questionário diagnóstico, que revelou lacunas conceituais e experiências marcadas por racismo, exclusão e invisibilidade social.

O Produto Educacional está estruturado em duas partes principais:

- Parte 1 – Fundamentos Teóricos e Metodológicos Apresenta os conceitos de racismo estrutural, juventudes, educação profissional, mundo do trabalho, letramento racial e educação antirracista, articulando autores como Silvio Almeida, Neide Almeida, bell hooks e Paulo Freire e outros. Também descreve os princípios metodológicos que orientam as oficinas, como escuta ativa, diálogo horizontal e valorização das experiências dos jovens.
- Parte 2 – Guia de Oficinas Contém a descrição detalhada de seis oficinas pedagógicas, com objetivos, dinâmicas, materiais sugeridos e propostas de avaliação. Cada oficina é acompanhada de sugestões de leitura, vídeos, imagens e QR codes que ampliam o repertório dos educadores e favorecem a adaptação das atividades a diferentes contextos.

O guia foi concebido como uma ferramenta flexível, que pode ser utilizada em escolas, ONGs, projetos sociais e espaços comunitários. Sua finalidade é contribuir para a formação de educadores comprometidos com a promoção da equidade racial e com a construção de uma educação que reconheça e valorize as juventudes negras como protagonistas de suas histórias.

3.1. APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A aplicação do Produto Educacional ocorreu na ACM Cruzeiro do Sul, instituição social localizada na Vila Cruzeiro, onde o autor atua como coordenador pedagógico. As oficinas foram realizadas com jovens entre 15 e 18 anos, vinculados ao Projeto Trabalho Educativo, em encontros semanais no contraturno escolar.

Durante a execução das oficinas, observou-se um envolvimento crescente dos jovens, que passaram a se reconhecer como sujeitos políticos e históricos. A escuta ativa e o diálogo horizontal foram fundamentais para criar um ambiente de confiança, onde os participantes puderam compartilhar suas vivências, refletir sobre o racismo estrutural e construir coletivamente estratégias de enfrentamento.

Ao final do ciclo de oficinas, o Produto Educacional foi submetido à avaliação por educadores da própria instituição, que atuam diretamente com as juventudes. A avaliação foi realizada por meio de um questionário estruturado, que abordou aspectos como clareza dos objetivos, aplicabilidade das atividades, relevância dos temas e potencial de

transformação pedagógica.

Os resultados da avaliação indicaram que o guia é uma ferramenta eficaz para promover práticas educativas antirracistas. Os educadores destacaram:

- A pertinência dos temas abordados, especialmente identidade, território e mundo do trabalho.
- A qualidade das dinâmicas propostas, que favorecem o protagonismo juvenil.
- A possibilidade de adaptar as oficinas a diferentes faixas etárias e contextos educativos.
- A importância de incorporar o letramento racial como eixo transversal na formação profissional.

A aplicação do Produto Educacional demonstrou que é possível construir práticas pedagógicas que enfrentam o racismo de forma estruturada e contínua, valorizando a escuta das juventudes e promovendo uma educação comprometida com a transformação social.

4. RESULTADOS E REFLEXÕES

A realização das oficinas de letramento racial revelou a potência da escuta como estratégia pedagógica e política no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Ao longo dos encontros, os jovens participantes demonstraram não apenas interesse pelos temas abordados, mas também um envolvimento afetivo e crítico que extrapolou os limites da sala de aula e alcançou suas vivências cotidianas.

Um dos principais resultados observados foi o fortalecimento da identidade racial dos jovens. Ao refletirem sobre suas trajetórias, experiências de discriminação e pertencimento ao território, os participantes passaram a reconhecer-se como sujeitos históricos, portadores de saberes e protagonistas de suas próprias narrativas. Esse processo de reconhecimento foi fundamental para romper com a lógica da invisibilidade que frequentemente marca a presença de jovens negros em espaços educativos e profissionais.

As oficinas também promoveram o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o racismo estrutural e suas implicações no mundo do trabalho. Muitos jovens relataram situações de exclusão em processos seletivos, estigmatização por parte de empregadores e dificuldade de acesso a oportunidades de qualificação. Ao discutir essas experiências em grupo, os participantes construíram coletivamente estratégias de enfrentamento, como o fortalecimento da autoestima, a valorização da formação educacional e a reivindicação de políticas públicas inclusivas.

Outro aspecto relevante foi a valorização do território como espaço de resistência e construção de saberes. A oficina “Território Jovem” permitiu que os participantes ressignificassem sua comunidade, reconhecendo nela não apenas os desafios, mas também as redes de cuidado, solidariedade e cultura que compõem a vida na Vila Cruzeiro. Essa valorização do território contribuiu para o sentimento de pertencimento e para a construção de uma pedagogia situada, que parte da realidade concreta dos sujeitos.

A escuta ativa, elemento central da metodologia adotada, mostrou-se eficaz na promoção de vínculos entre educador e educandos, criando um ambiente de confiança e abertura para o diálogo. Essa escuta não se restringiu à coleta de informações, mas se

configurou como um gesto político de reconhecimento da humanidade dos jovens, de suas dores, sonhos e potências.

Por fim, a avaliação das oficinas pelos próprios jovens e pelos educadores da instituição reforçou a importância de práticas pedagógicas que enfrentam o racismo de forma contínua e estruturada. Os participantes destacaram que as oficinas foram espaços de acolhimento, aprendizado e transformação, e sugeriram que tais atividades sejam incorporadas de forma permanente à rotina da instituição.

Esses resultados apontam para a urgência de ampliar iniciativas que promovam o letramento racial e a escuta das juventudes negras na EPT. Mais do que eventos pontuais, essas práticas devem ser compreendidas como parte de um projeto político-pedagógico comprometido com a equidade, a justiça social e a valorização da diversidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica relatada neste capítulo reafirma a potência da escuta como prática educativa e como estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). As oficinas de letramento racial, inspiradas na metodologia do Círculo de Cultura de Paulo Freire, revelaram que o diálogo com as juventudes não apenas amplia o repertório conceitual dos educandos, mas também fortalece sua identidade, autoestima e consciência crítica.

Ao promover espaços de fala e escuta, as oficinas permitiram que os jovens participantes se reconhecessem como sujeitos históricos, capazes de interpretar e transformar a realidade em que vivem. A partir de suas vivências, dores e potências, construíram coletivamente saberes que desafiam a lógica da exclusão e da invisibilidade que marca suas trajetórias educacionais e profissionais.

A escuta ativa, nesse contexto, não é um recurso metodológico neutro, mas um gesto político de reconhecimento. Escutar jovens negros em territórios vulnerabilizados é afirmar que suas vozes importam, que seus saberes são legítimos e que suas experiências devem ser consideradas na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social. É também romper com a lógica meritocrática que responsabiliza o indivíduo pela exclusão que lhe é imposta estruturalmente.

Os resultados das oficinas apontam para a urgência de incorporar o letramento racial como eixo transversal na formação profissional, não como conteúdo pontual, mas como parte integrante de um projeto educativo antirracista. Isso implica rever currículos, práticas docentes, materiais didáticos e, sobretudo, as relações estabelecidas nos espaços educativos. Implica também reconhecer que a educação profissional, para ser verdadeiramente emancipadora, precisa dialogar com os territórios, com os corpos e com as histórias que ali se inscrevem.

A proposta aqui apresentada não pretende oferecer respostas definitivas, mas abrir caminhos para que educadores e educadoras possam construir, junto às juventudes, práticas pedagógicas que enfrentem o racismo em suas múltiplas dimensões. O Produto Educacional desenvolvido — um guia de oficinas de letramento racial — é uma ferramenta que pode ser adaptada, ampliada e ressignificada em diferentes contextos, sempre com o compromisso ético de promover uma educação que reconheça, valorize e potencialize a diversidade.

Por fim, este trabalho é também uma homenagem às juventudes que resistem, que

sonham e que constroem, todos os dias, novas possibilidades de existência. Que suas vozes continuem ecoando nos corredores das escolas, nas salas de aula, nos espaços comunitários e nas políticas públicas. Que a educação seja, de fato, libertadora.

REFERÊNCIAS

[1] ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. Coleção Feminismos Plurais (Coordenação Djamila Ribeiro). São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.

[2] BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo da Cultura. *In*: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**, Editora Autêntica, São Paulo, 2010.

[3] BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. **Atlas da Violência 2021**. Brasília: IPEA, 2021. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia.

[4] BRASIL, Ministério da Educação. **Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou Profissional**. Portal MEC. Disponível em: www.portal.mec.gov.br

[5] FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

[6] FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**. online. 2009, vol.14, n.40, pp.168-194.

[7] HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

[8] MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, *[S. l.]*, v. 36, n. 1, p. 43–56, 2011. DOI: 10.5902/198464442910. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2910. Acesso em: 11 set. 2025.

[9] MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e EPT: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, [S.l.], v. 2, p. 4-30, mar. 2007.

[10] OLIVEIRA, Helder Felipe de. **Juventudes negras, educação profissional e mundo do trabalho**: estratégias de ensino pautadas na escuta de jovens visando à promoção de uma educação antirracista. 2023. 203 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Porto Alegre, Porto Alegre, 2023.

[11] OLIVEIRA, Helder Felipe de; PRESTES, Liliane Madruga. **Juventudes Negras, Educação Profissional e Mundo do Trabalho** : Guia de atividades com oficinas de Letramento Racial para a promoção de uma Educação Antirracista no contexto da Educação Profissional e Tecnológica [recurso eletrônico] - Porto Alegre, RS : IFRS, 2023.

[12] PAIS, José Machado. A Construção Sociológica das Juventudes- alguns contributos. **Análise Socia**l: Vol. XXV, 1990.

[13] PAIS, José Machado. Lazeres e Sociabilidades Juvenis- um ensaio de análise etnográfica. **Análise Social**: Vol. XXV, 1990.

CAPÍTULO

09

O que são as ações afirmativas no contexto da EPT? Um olhar sobre os núcleos do IFRS

Jorge Luiz dos Santos de Souza, Liliane Madruga Prestes

1. INTRODUÇÃO

O artigo apresentado fundamenta o produto educacional (PE) "Afinal, o que são as ações afirmativas no contexto da EPT? Caderno de subsídios para atuação dos Núcleos de Ações Afirmativas", pois os resultados da pesquisa serviram de base para a elaboração do caderno. Enquanto o artigo apresenta os achados da investigação, o PE traduz esses resultados em orientações práticas para estudantes, docentes e técnicos-administrativos, contribuindo para a compreensão e aplicação das políticas de ações afirmativas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente no IFRS.

A relevância do PE se evidencia justamente no contexto educacional brasileiro, o surgimento de políticas de ações afirmativas é foco de inúmeros debates e tensões entre diferentes segmentos da sociedade e, ao abordar tal temática, é importante compreendermos que historicamente a sociedade brasileira é marcada pela dualidade, de um lado os exploradores detentores dos meios de produção e da força econômica e, de outro, os explorados, detentores da força de trabalho. Ainda há de termos em mente que dentro da massa explorada temos a dualidade dentro da dualidade, ou seja, os mais explorados, ou melhor, excluídos, como as mulheres, negros, indígenas, população lésbica, gay, bissexual, travesti, transexual e intersexual (LGBTI+) e os que possuem alguma necessidade educacional específica.

Para compreendermos mais sobre as dualidades e sua conexão com as ações afirmativas vejamos o que Marçal (2015), diz sobre ser importante frisarmos que nos deparamos com várias dualidades que caracterizam a sociedade capitalista, e estas são marcadas por atravessamentos históricos, sociais, de classe, gênero e culturais. Nós ainda lembramos do recorte de raça dentro das diversas dualidades, mas o mais importante é quando o autor assevera ser a dualidade possível de ser enfrentada, como por meio da busca da formação humana integral proposta, por exemplo, pelo ensino médio integrado do IFRS e nisto, as políticas de ações afirmativas têm um papel fundamental.

Vimos que a sociedade capitalista é marcada pela exclusão onde são negados o acesso a direitos fundamentais como educação, saúde e trabalho para determinados grupos. Estes possuem mais dificuldades para o acesso e permanência nas escolas, bem como inserção no mundo do trabalho. Aliado a isso, a massa excluída, acaba sendo ludibriada pelo discurso das novas formas de trabalho, de seus arranjos flexíveis (Grabowski; Kuenzer, 2016), assim como do fenômeno das plataformas digitais voltadas para uberização e superexploração do trabalho, como denunciado por Antunes e Filgueiras (2020).

Com a intenção de promover a garantia do acesso à educação enquanto direito fundamental citamos a Lei Federal nº 12.711 (Brasil, 2012), mais conhecida como Lei de cotas, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, como o IFRS, e teve importantes atualizações no ano de

2023 pela Lei Federal nº 14.723/2023 no qual destacamos a inclusão de quilombolas na reserva de vagas. Já no âmbito do IFRS, entre as estratégias adotadas para a garantia da educação enquanto direito social para todos/as/es citamos a criação dos Núcleos de Ações Afirmativas (NAAf), por meio da resolução do Conselho Superior nº 038 (IFRS, 2017). Tais Núcleos foram implantados nos campi criados na fase 3 de expansão, tendo como objetivo integrar as ações sobre necessidades educacionais específicas, gênero, sexualidade, raça e etnia ou, como podemos ver:

> [...] é um setor propositivo e consultivo que media as ações afirmativas na instituição, congregando as ações dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs), Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) e Núcleos de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGSs), os quais estão regulamentados em documento Próprio (IFRS, 2017).

Dito isto, tal atuação dentro dos núcleos implica problematizarmos sobre a função educativa, política e social dos destes, o que remete ao seguinte questionamento: Afinal, quais concepções balizam a atuação dos NAAfs e como repercutem na consolidação das políticas institucionais do IFRS? Salienta-se que esta pesquisa integra a Dissertação de Mestrado intitulada "O que são as ações afirmativas no contexto da EPT? Subsídios para o aprimoramento das políticas institucionais a partir da escuta de integrantes dos NAAFs do IFRS", realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), vinculado à linha de pesquisa Práticas Educativas em EPT, entre os anos de 2021 e 2022. Dessa pesquisa resultou o produto educacional: Afinal, o que são as ações afirmativas no contexto da EPT? Caderno de subsídios para atuação dos Núcleos de Ações Afirmativas.

2. METODOLOGIA

A presente investigação é de cunho qualitativo e teve como objetivo geral investigar os conhecimentos prévios que balizam a atuação de integrantes dos NAAfs, visando a produção de subsídios para a implementação e/ou aprimoramento de políticas institucionais de ações afirmativas no contexto da EPT e, em particular, no IFRS. Tal escolha metodológica está pautada no entendimento de Gerhardt e Silveira (2009), onde destacam a relevância da pesquisa qualitativa, que consiste na busca por aprofundar a compreensão de um grupo, organização sem se preocupar em metrificar os resultados, pois os aspectos da realidade a serem observados não podem ser traduzidos em números.

Com base nos/as autores/as citados, quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada cujo objetivo foi gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais. Em relação aos objetivos propostos, conforme Gil (2007), o estudo se configura como de caráter exploratório e descritivo. No que se refere à abordagem, caracteriza-se como uma pesquisa participante, ou seja, pautado pelo envolvimento do pesquisador com os/as sujeitos da investigação e com o lócus da investigação (Gerhardt; Silveira, 2009).

Inicialmente foi realizada a pesquisa bibliográfica que constou de revisão de literatura e das pesquisas já desenvolvidas sobre o tema. Na sequência, o próximo passo foi o desenvolvimento da pesquisa documental que consistiu no mapeamento das políticas de ações afirmativas no âmbito da EPT e, em particular, nos diversos campi do

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Para a realização da pesquisa de campo, o procedimento metodológico adotado foi a aplicação de questionário, compartilhado no Google drive, contendo questões abertas e seus resultados pautaram a confecção do produto educacional.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em primeiro plano deve-se considerar que esta pesquisa foi realizada no contexto da pandemia de Covid-19, o que acabou prejudicando a aproximação dos pesquisadores com os pesquisados, todavia para chegarmos a respostas de nossos questionamentos utilizamos da pesquisa bibliográfica sobre o tema, pesquisa documental sobre as políticas públicas e institucionais que versam sobre ações afirmativas e, por fim, uma pesquisa de campo com aplicação de questionário semi-estruturado, feita na plataforma google forms, disponibilizado para 16 integrantes dos núcleos de ações afirmativas do IFRS, sendo um de cada segmento (docente, técnico-administrativo, discente e comunidade externa)e tivemos apenas 9 retorno destes.

É preciso considerar que, embora haja várias vantagens na aplicação de formulários eletrônicos, como o baixo custo, possibilidade de imparcialidade a anonimato, bem como possibilidade de termos participantes de várias e diversas regiões, sem limitação de distância (Faleiros *et al*., 2016), também há a desvantagem de exclusão dos chamados analfabetos digitais e o impedimento de auxílio por parte do pesquisador ao participante, como mostram os mesmos autores.

Quanto à questão da análise de dados foi utilizada a categorização proposta por Bardin (2011) conforme as seguintes categorias: 1- Perfil dos participantes; 2 - Tempo e vínculo com o núcleo; 3 - Conhecimentos prévios sobre os objetivos do núcleo, 4 - Atuação e formação nas temáticas do núcleo e 5 - Demandas para formação inicial e continuada.

Quanto a categoria 1 - Perfil dos participantes apresentamos o seguinte quadro:

Quadro 1 - Apresentação dos participantes da pesquisa

Idade (anos)	Sexo	Identidade de gênero	Orientação sexual	Raça/etnia	Formação	Segmento
45	Mulher	CIS	Hetero	Branco(a)	Doutorado	Docente
31	Homem	-	-	Branco(a)	Mestrado	Docente
35	Mulher	-	-	Branco(a)	Graduação	Técnico
60	Homem	-	-	Branco(a)	Especializaçã o	Técnico
32	Mulher	-	-	Branco(a)	Mestrado	Técnico
34	Mulher	-	-	Pardo(a)	Superior Completo	Técnico
31	Homem	CIS	-	Branco(a)	Mestrado	Docente
-	Mulher	-	-	Branco(a)	Mestrado	Docente
44	Mulher	CIS	Hetero	Branco(a)	Doutorado	Docente

Fonte: Os autores

Podemos verificar que a maioria dos membros tem entre 30 a 45 anos, a maioria mulheres (apenas 3 homens). Quanto a identidade de gênero e orientação sexual obteve-se poucas respostas, como não era uma questão obrigatória a maioria resolver deixar em branco, seja por apenas não querer responder ou por desconhecimento do conceito de

cada item, o que precisaria de outra pesquisa só sobre tais questões e fica o questionamento, onde está a diversidade em nossos núcleos?

Relacionado à raça e etnia somente uma pessoa se autodeclarou parda, todos outros são pessoas brancas, aí temos outra problematização de nossos núcleos estarem "monocromáticos".

Vê-se que a escolaridade mínima dos participantes foi de graduação, tendo representantes desde a pós-graduação (especialização) até o doutorado, sendo que o segmento docente apresenta maior escolaridade. Outro dado que nos alerta é de que somente servidores participaram desta pesquisa (técnicos e docentes). Os outros segmentos não enviaram nenhuma resposta, talvez isto tenha se dado devido ao enfraquecimento do vínculo com a instituição, consequentemente com os núcleos ao qual participam, pelos discentes e comunidade externa, relembrando mais uma vez que estávamos em período de pandemia de Covid-19.

Temos aqui alguns itens a serem refletidos, qual a cor dos nossos núcleos? Onde está o colorido deles? Onde está a diversidade? A pandemia foi determinante para este perfil apresentado? Se repetíssemos hoje a pesquisa, os resultados seriam os mesmos?

Na categoria 2 - Tempo e vínculo com o núcleo encontramos que o maior tempo de permanência foi 7 anos de atuação e o mínimo é de 2 anos, este com uma frequência de 3 resultados, seguido de dois de 3 anos, dois 4 anos e um de 5 anos, denotando a rotatividade de integrantes do Núcleo, cuja permanência oscila conforme as demandas e disponibilidade de cada servidor/a. Entre as motivações para participarem dos núcleos, são citados: interesse pessoal; fundamentos dos Núcleos; enfrentamento de questões sociais; dificuldades de aprendizagens; questões de gênero para uma sociedade mais justa e tratar de discussões para mudança das visões distorcidas sobre as ações afirmativas.

A categoria 3 - Conhecimentos prévios sobre os objetivos do núcleo as respostas dos/as participantes reportam para a importância dos NAAfs tanto para o debate quanto na proposição de políticas de ações afirmativas no âmbito institucional. O entendimento dos participantes é de que os núcleos de ações afirmativas atuam de forma decisiva na promoção e visibilidade das políticas institucionais e, em simultâneo, são espaços potentes para movimentos de lutas e resistências buscando a proposição de estratégias voltadas ao atendimento das demandas da comunidade.

Sobre a categoria 4 - buscou-se investigar como é a atuação dos NAAfs no contexto do IFRS revelando-se a importância dos Núcleos enquanto espaço de mobilização da comunidade acadêmica e externa. Tivemos, a exemplos citados, projetos de extensão e atividades previstas em calendário como o novembro negro, dia internacional da mulher, dia de combate a LGBTfobia, entre outros. Projetos de ensino com as diversas temáticas, oficinas pedagógicas, produção de materiais diversos eventos como palestras e cursos também está no escopo de atuação dos seus membros e, talvez o principal, os grupos de estudos e rodas de conversas. Por fim, as demandas para formação inicial e continuada, categoria 5, as principais temáticas citadas foram: questões étnico-raciais, indígenas e de gênero.

Já quanto às sugestões tivemos: "Capacitismo", "branquitude", "cursos sobre as temáticas do núcleo", "algum material que traga o que é o núcleo, seu histórico, seus objetivos, algo que norteie quem já está e quem está entrando no núcleo"; "responsabilidade dos homens, nas pessoas cis, héteros, brancos (as), binários (as), sem deficiência no combate a todos os tipos de preconceitos", "ações afirmativas para jovens

ingressantes no mercado de trabalho" e materiais lúdicos, jogos, filmes, esses recursos.

As respostas acima convergem para o entendimento do quanto as leituras e materiais disponibilizados são subsídios importantes para embasar a atuação dos integrantes dos NAAfs. Outro aspecto a ser ressaltado é a necessidade de ampliar os estudos sobre as bases conceituais da educação profissional articulando com os estudos sobre as finalidades das políticas de ações afirmativas. Tal entendimento busca problematizar e tensionar interpretações o qual atrela às ações afirmativas ao ingresso no "mercado de trabalho", destoando dos princípios e finalidades que fundamentam a proposta de criação dos Institutos Federais, conforme aponta Pacheco:

> Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. A música deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. Novas formas de inserção no mundo do trabalho e novas formas de organização produtiva como a economia solidária e o cooperativismo devem ser objeto de estudo na Rede Federal. (Pacheco, 2015, p. 11)

Compreender os próprios núcleos também é uma preocupação a fim de que se possa nortear as ações e conhecer mais sobre o setor ao qual se vincula e não simplesmente adentrar em uma sigla.

Uma preocupação observada, é que quando se ingressa no setor público, em especial no contexto da educação e do IFRS há uma série de siglas no qual não estamos acostumados e geram certa confusão entre os novos membros da comunidade acadêmica e não há nenhum material para se aprender o que significam, acaba que se descobrem as coisas com o passar do tempo.

Também é visto que os núcleos, em suas sugestões, devem ser lugares de combate as mais diversas formas de preconceito e, também, de descoberta do papel da sociedade branca, heteronormativa e masculina frente a esta luta contra os preconceitos e a favor da diversidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adentrando ao entendimento das ações afirmativas como um conjunto de ações, políticas, normativas e leis a fim de enfrentar a desigualdade, a discriminação e o cerceamento de direitos básicos a grupos historicamente excluídos, seja por sua condição de sexo, gênero, orientação sexual, raça, etnia ou alguma necessidade específica, bem como sua condição social, dando a estes um tratamento equitativo, por um determinado período de tempo, até que seja atingidas condições de igualdade aos demais.

Verificando que no modelo socioeconômico e nos modos de produção vigentes o seu resultado é a dualidade, incluindo um contingente populacional dos direitos básicos, como a educação e trabalho, e que neste mesmo grupo existem várias dualidades internamente. É preciso que se tenham setores e pessoas preparadas para receber a diversidade, tratar das ações afirmativas e com isto, tentar minimizar a dualidade existente e excludente que se reproduz no interior das instituições de ensino. É preciso

que se tenham setores e pessoas preparadas para receber a diversidade, tratar das ações afirmativas e com isto, tentar minimizar a dualidade existente e excludente que se reproduz no interior das instituições de ensino.

Antes de se realizar uma conclusão é preciso reforçar alguns questionamentos, onde está o colorido dos núcleos de ações afirmativas do IFRS? Onde está a comunidade LGBTI+? Que raças se fazem representar ou a comunidade heteronormativa branca está decidindo os caminhos das ações afirmativas na instituição? E os PCD's? Estão sendo ouvidos? Cadê os outros segmentos (discentes e comunidade externa)? Faz-se mister, para ter um norte nestes questionamentos, que a pesquisa foi realizada em tempos de pandemia e consequentemente de distanciamento social, o que pode ter enfraquecido os laços dos discentes e da comunidade acadêmica com a instituição.

Pelas respostas dos integrantes pesquisados pode-se inferir que eles possuem uma boa consciência do papel dos núcleos e de seu papel enquanto integrantes de porta-vozes das ações afirmativas, seja para um determinado grupo ou no contexto mais amplo. Percebe-se, igualmente que são realizadas várias ações, refletindo o entendimento mais amplo das ações afirmativas, para além do ingresso, tematizando questões de gênero, raça, etnia e necessidades educacionais específicas. O produto educacional resultado desta pesquisa pretende auxiliar os representantes dos núcleos, bem com auxiliar a todos e todas que atuam nas ações afirmativas, embora não pretenda ser guia definitivo, nele encontramos as sugestões apresentadas, tenta elucidar algumas dúvidas vistas durante a pesquisa e, ainda, possui uma seção de sugestões de atividades e publicações já realizadas, não só pelo IFRS, como também em outras instituições brasileiras.

Por fim lembramos da responsabilidade de se confeccionar um produto educacional que vá ao encontro dos anseios de quem trabalha determinados assuntos. Muitas vezes o que consideramos importante pode não se refletir nas aspirações do público alvo, por tal motivo sua realização deve sempre estar embasada em pesquisas dentro de determinado assunto junto com seu público.

REFERÊNCIAS

[1] ANTUNES, Ricardo; FILGUEIRAS, Vitor. Plataformas digitais, uberização do trabalho e regulação no capitalismo contemporâneo. **Contracampo**, Niterói, v. 39, n.1, p. 27-43, abr./jul. 2020. DOI: https://doi.org/10.22409/contracampo.v39i1.38901. Disponível em: https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/38901. Acesso em: 6 jun. 2022.

[2] BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2011. 279 p. ISBN 9788562938047

[3] BRASIL. **Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei Federal nº /l12711.htm. Acesso em: 5 jul. 2022.

[4] FALEIROS, Fabiana; KÄPPLER, Christoph; PONTES, Fernando Augusto Ramos; SILVA, Simone Souza da Costa; GOES, Fernanda dos Santos Nogueira de; CUCIK, Cibele Dias. Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto e Contexto – Enfermagem**, Florianópolis, v. 25, n. 4, 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072016003880014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tce/a/Hjf6ghPxk7LT78W3JBTdpjf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 ago. 2022.

[5] GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre:

Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/36165085/Tatiana_Engel_Gerhardt_Denise_Tolfo_Silveira_M%C3%A9todos_de_Pesquisa. Acesso em: 15 jul. 2021.

[6] GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

[7] GRABOWSKI, Gabriel; KUENZER, Acácia Zeneida. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **HOLOS**, [*s.l.*], v. 6, p. 22-32, 2016. DOI: 10.15628/holos.2016.4983. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983. Acesso em: 12 abr. 2022.

[8] INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Superior. **Resolução nº 038, de 20 de junho de 2017.** Dispõe sobre o Regulamento dos Núcleos de Ações Afirmativas (NAAfs) do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Bento Gonçalves: Conselho Superior, 2017. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wpcontent/uploads/2017/08/2017523133111737resolucao_038 _17_completa.pdf. Acesso em: 13 jun. 2021.

[9] MARÇAL, Fábio Azambuja. **O ensino Médio Integrado no IFRS enfrentando a dualidade.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/131012/000979954.pdf. Acesso em: 13 dez. 2022.

[10] PACHECO, Eliezer (org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio**: proposta de diretrizes curriculares nacionais. São Paulo: Editora Moderna, 2012. *E-book*. Disponível em: https://reitoria.ifpr.edu.br/wpcontent/uploads/2014/06/Perspectivas-da-EPT.pdf. Acesso em: 11 nov. 2021.

CAPÍTULO 10

Parte-Totalidade na proposta curricular dos Institutos Federais: a sequência didática do Círculo de Cultura para a formação humana integral

Tainá Nunes da Silva, Andréa Poletto Sonza

1. INTRODUÇÃO

O produto educacional, requisito do mestrado profissional, é o resultado do que foi pesquisado durante o mestrado, articulando teoria e prática. Segundo Kaplún (2003, p. 46), o produto educacional é "um objeto que facilita a experiência de aprendizado; ou, se preferirmos, uma experiência mediada para o aprendizado". Em razão disso, o produto educacional aqui proposto se originou de uma inquietação sobre o currículo de formação técnica dos estudantes do curso Técnico em Tradução e Interpretação de Libras-Português (TTILS), que tem a prática profissional como eixo principal de ensino. Conforme Pacheco (2012, p. 99), "em se tratando da formação profissional de nível médio, assume-se que os conhecimentos específicos de uma área profissional não são suficientes para proporcionar a compreensão global da realidade". Por isso, "deve-se contemplar também a formação geral" (Pacheco, 2012, p. 99) em todos os níveis educacionais, inclusive nos técnicos subsequentes.

Ao elaborarmos o Produto Educacional, cujo título é PARTE-TOTALIDADE NA PROPOSTA CURRICULAR DOS INSTITUTOS FEDERAIS: a sequência didática do Círculo de Cultura para a formação humana integral, o que se espera é a formação crítica dos estudantes de nível médio subsequente e que eles possam relacionar as especificidades da sua formação como tradutores e intérpretes de Libras com o contexto macroeconômico, social, político e cultural, a fim de se tornarem agentes políticos de transformação social (Gadotti, 1991; 1996, Mészáros, 2008).

O objetivo da sequência didática é contribuir para a formação da consciência política e crítica dos educandos e futuros profissionais tradutores-intérpretes de Libras, indo ao encontro, portanto, da lei de criação do IFs que tem como base a formação omnilateral (Ciavatta, 2014). Intentou-se, a partir da pesquisa, desenvolver um produto educacional alinhado aos princípios da EPT, tendo em vista as lacunas existentes sobre o tema no curso TTILS do IFRS *Campus* Alvorada. O presente trabalho faz parte da linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica *Campus* Porto Alegre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

2. METODOLOGIA

A fim de contribuir com a formação crítica dos estudantes do TTILS na perspectiva da formação humana integral, a pesquisa, que deu origem à sequência didática, caracterizou-se como qualitativa e de caráter explicativo, com procedimentos bibliográfico e documental. Adotamos a análise de conteúdo temática, embora existam outros tipos, porque "além de ser a mais simples, é considerada apropriada para as investigações qualitativas" (Gerhardt *et al.*, 2009, p. 84). Ela se desenvolve em três etapas:

organização, exploração do material e tratamento dos resultados (Gerhardt *et al*., 2009, p. 84).

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado o formulário semiestruturado, que contou com a participação dos egressos do curso. Empregamos a identificação T1 a T11 para os egressos que participaram da pesquisa, a fim de preservar suas identidades. E, por fim, empregamos a pesquisa participante que nos proporcionou o conhecimento sobre a formação dos egressos e a prática profissional destes trabalhadores. A revisão de literatura possibilitou o conhecimento acerca das publicações existentes sobre o Tilsp e é possível inferir que existe carência de pesquisas sobre a formação política destes profissionais, enquanto classe trabalhadora, na era da mundialização do capital. Outra observação importante é que, durante a pesquisa, percebemos que a maioria dos trabalhos está assentada no pós-estruturalismo, tendo como objeto de pesquisa a linguagem, o sujeito e sua subjetividade.

É imperioso destacar que a nossa pesquisa tem como enfoque teórico o materialismo histórico-dialético e a perspectiva que se busca é a de classe trabalhadora. Leite (2017, p. 847) ao analisar as teorias pós-modernas, afirma que

> sabemos que muitas teorias pós-modernas hegemonizam o ideário e o imaginário coletivo da sociedade capitalista, esboçam reflexões superficiais sobre o capitalismo e consideram o materialismo histórico-dialético ultrapassado, [buscando] explicar e resolver os problemas sociais por meio da elaboração de novas narrativas abstratas que negam a luta de classes inerente à sociedade capitalista (Leite, 2017, p. 848).

O público-alvo do nosso trabalho são os discentes do TTILS matriculados nas disciplinas do segundo ao quarto semestre. Colocamos esta delimitação pensando que os estudantes já estão mais entrosados com o curso e com o Campus. Para o desenvolvimento desta proposta de produto educacional, é necessário aos docentes o alinhamento com as bases conceituais da EPT: o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico (Ramos, 2014), cujo objetivo é proporcionar uma formação integral aos alunos, para se tornarem trabalhadores emancipados.

3. O PRODUTO EDUCACIONAL

Conforme Zabala (2014, p. 24), a sequência didática compreende "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos". Para a formação presencial, elaboramos a sequência didática tendo como referência o processo de ensino-aprendizagem freireano e a metodologia dos Círculos de Cultura[1].

O tema proposto na Sequência Didática aborda o modelo de educação profissional, defendido nos Institutos Federais (IFs), e os princípios da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Compreendemos que, diante da relação alienante entre exploração do trabalhador e extração de mais-valia, os Institutos Federais têm uma importância vital

[1] Fizemos uma pesquisa no banco de dados do Observatório ProfEPT e encontramos apenas um produto educacional com a proposta metodológica dos Círculos de Cultura freireano de autoria de Belchior Ribeiro Leite do Instituto Federal de Brasília, cujo produto é *Círculos virtuais de saberes: o diálogo entre os saberes cotidianos e os saberes escolares*. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/643157. Acesso em: 16 maio 2025.

para a formação educacional dos futuros trabalhadores, pois o que se busca na proposta educacional dessas instituições de ensino é "o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória" (MEC, 2010, p. 14), articulando-o "com ações de desenvolvimento territorial sustentável, orientando-o para a formação integral de cidadãos-trabalhadores emancipados" (MEC, 2010, p. 14).

3.1. O DIÁLOGO COMO ALICERCE PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA

Paulo Freire é conhecido por sua atuação como educador e alfabetizador das camadas populares, pela teoria da libertação. Mas Paulo Freire também desenvolveu uma teoria do conhecimento que poucos conhecem, tornando-o uma referência mundial no campo das teorias pedagógicas de ensino-aprendizagem (Brandão, 1981; Gadotti, 1991; 2004; Moreira, 2021). De acordo com Gadotti (1991, p. 32), "a rigor não se poderia falar em 'método' Paulo Freire pois se trata muito mais de uma teoria do conhecimento e de uma filosofia da educação do que de um método de ensino".

Conforme Moreira (2021, p. 193), "[...] a abordagem freireana vai além da pedagogia do oprimido, da alfabetização popular libertadora. Suas concepções sobre educação e ensino são atuais e têm implicações para a aprendizagem e o ensino na escola seja qual for a libertação que dela se espere". Sobre as teorias de aprendizagem, segundo Moreira (2021, p. 2), "uma teoria é uma tentativa humana de sistematizar uma área de conhecimento, uma maneira particular de ver as coisas, de explicar e prever observações, de resolver problemas".

Sobre a teoria de aprendizagem freireana, podemos resumidamente dizer que o ser humano aprende para se humanizar, "aprende na relação com o outro, no diálogo com o outro, na aproximação do seu conhecimento com o conhecimento do outro", mediado pelo mundo (Machado, 2021, p. 2; Brandão, 1981; Gadotti, 1991; 2004). Aprender para Paulo Freire é acessar o conhecimento sistematizado, problematizá-lo, buscando compreender a realidade além do aparente, do imediato (Brandão, 1981; Gadotti, 1991; 2004; Moreira, 2021). Nesse sentido, a apreensão do conhecimento tem duas dimensões: uma individual e a outra coletiva. A dimensão individual "não é suficiente para explicar todo o processo de conhecimento. Precisamos do outro para conhecer. Conhecer é um processo social, e o diálogo é justamente o cimento desse processo" (Gadotti, 1991, p. 46).

Mas para que a aprendizagem seja significativa é necessário partir da realidade do sujeito, dos saberes adquiridos a partir da sua experiência no mundo e na relação com os outros sujeitos. Aprender para Paulo Freire é "um processo inerente ao ser humano, que tem necessidade de aprender, da mesma maneira que tem de se alimentar" (Gadotti, 1991, p. 37). Para ele, "nesse processo em que o homem aprende a si mesmo e aos outros, existe a mediação do mundo. [...] Aprender faz parte do ato de se libertar, de se humanizar" (Gadotti, 1991, p. 37-38).

A partir dos seus interesses e disposição "se busca um processo de conhecimento e instrumentação que aumente seu poder de intervir na realidade" (Moreira, 2021, p. 131). Cabe destacar que o professor não é um mero facilitador (Gadotti, 1991; 2004; Moreira, 2021). Nesta perspectiva, o educador é o mediador do processo, ele deve estruturar o conteúdo programático, organizá-lo e sistematizá-lo, "devolvendo ao povo aqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada" (Moreira, 2021, p. 131).

3.2. CÍRCULO DE CULTURA: A HORIZONTALIDADE DOS SABERES

Durante a análise dos dados obtidos, percebemos um padrão nas respostas dos egressos sobre os IFs, materializado nas palavras: educação pública; gratuidade do ensino; qualidade; trabalho; renda; emprego. Foi citada também a questão da localidade, no caso do IFRS *Campus* Alvorada. Esses fatores foram essenciais para a escolha do curso e da instituição. Além dessas características que definem os Institutos Federais, existem princípios que orientam sua concepção de ensino e de educação para a emancipação: o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, nos mostrando o posicionamento da Educação Profissional e Tecnológica ofertada pelos Institutos Federais (Ramos, 2014).

Para a formação partimos do concreto: o IFRS *Campus* Alvorada e as palavras geradoras: educação pública, gratuidade, qualidade do ensino, localização, emprego, trabalho, renda, trabalhador, dialogando em grupo, para, em seguida, problematizar o abstrato: a Educação Profissional e Tecnológica, a fim de se chegar ao "objetivo final do método que é a conscientização" (Gadotti, 1991, p. 40).

> Essas palavras geradoras deviam codificar (representar) o modo de vida das pessoas do lugar. Mais tarde, elas seriam decodificadas, e a cada palavra seria associado um núcleo de questão ao mesmo tempo existencial (questões ligadas à vida) e político (questões ligadas aos determinantes sociais das condições de vida). [...] A palavra geradora funciona como chave (Gadotti, 1991, p. 35).

Conforme Dantas e Linhares (2014, p. 74), os Círculos de Cultura "estão fundamentados em proposta pedagógica, cujo caráter radicalmente democrático e libertador propõe uma aprendizagem integral". Além disso, os círculos promovem a "horizontalidade na relação educador-educando e a valorização das culturas locais, [...], contrapondo-se em seu caráter humanístico, à visão elitista da educação" (Dantas; Linhares, 2014, p. 74). Segundo as autoras:

> Concebidos na década de 1960, como grupos compostos por trabalhadores populares, que se reuniam sob a coordenação de um educador, com o objetivo de debater assuntos temáticos, do interesse dos próprios trabalhadores, cabendo ao educador-coordenador tratar a temática trazida pelo grupo. [...]. Não tinham a alfabetização como objetivo central, mas a perspectiva de contribuir para que as pessoas assumissem sua dignidade como seres humanos e se percebessem detentores de sua história e de sua cultura, promovendo a ampliação do olhar sobre a realidade (Dantas; Linhares, 2014, p. 74).

Segundo Gadotti (1991, p. 37), "o "convite" de Freire ao alfabetizando adulto é, inicialmente, para que ele se veja enquanto homem ou mulher vivendo e produzindo em determinada sociedade". No entanto, o método continua vivo ainda hoje, porque para além do analfabeto que desconhece o significado das palavras e, por isso, não consegue ler o mundo, que "se sente demitido da vida" (Gadotti, 1991, p. 37), há o analfabeto político que não se vê enquanto produtor de valor e de cultura, que não consegue ler as contradições materiais em que está inserido nem a "determinação do contexto econômico-político-ideológico da sociedade em que vive" (Gadotti, 1991, p. 37).

Freire (Dantas; Linhares, 2014, p. 73) “propõem uma práxis pedagógica que se compromete com a emancipação de homens e mulheres ressaltando a importância do aspecto metodológico, sem desvalorizar, no entanto, o conteúdo específico que mediatiza esta ação”, objetivando “a tomada de consciência do educando, mediante o diálogo e o desvelamento da realidade com suas interligações culturais, sociais e político-econômicas” (ibidem).

> Os participantes do “círculo de cultura”, em diálogo sobre o objeto a ser conhecido e sobre a representação da realidade a ser decodificada, respondem às questões provocadas pelo coordenador do grupo, aprofundando suas leituras do mundo. O debate que surge daí possibilita uma re-leitura da realidade, de que pode resultar o engajamento do alfabetizando em práticas políticas com vista à transformação da sociedade. (Gadotti, 1996, p. 38).

O método freireano “de formação da consciência crítica passa por três etapas distintas: 1- etapa da investigação, 2- etapa da tematização e 3- etapa da problematização” (Gadotti, 1991, p. 4; Moreira 2011; Dantas; Linhares, 2014). A primeira fase “permite ao educador interagir no processo, ajudando-o a definir seu ponto de partida que se traduzirá no tema gerador, vinculado a ideia de interdisciplinaridade” (Dantas; Linhares, 2014, p. 74), bem como “a noção holística de promover a integração do conhecimento e a transformação social" (Dantas; Linhares, 2014, p. 74). A segunda fase, a tematização, é o

> [...] processo no qual os temas e palavras geradoras são codificados e decodificados buscando a consciência do vivido, o seu significado social, possibilitando a ampliação do conhecimento e a compreensão dos educados sobre a própria realidade, na perspectiva de intervir criticamente sobre ela. O importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida (Dantas; Linhares, 2014, p. 74).

A terceira e última fase, a problematização, “representa um momento decisivo da proposta e busca superar a visão ingênua por uma perspectiva crítica, capaz de transformar o contexto vivido” (Dantas; Linhares, 2014, p. 75). Gadotti (1991, p. 40), refere que “nesta inda e vinda do concreto para o abstrato e do abstrato para o concreto, volta-se para o concreto problematizado. Descobrem-se os limites e as possibilidades das situações existenciais concretas captadas na primeira fase”. Por isso, “a educação para a libertação deve desembocar na práxis transformadora, ato do educando, como sujeito, organizado coletivamente” (Gadotti, 1991, p. 40).

Esse processo nunca está esgotado ou acabado, pois nesta ação de problematizar, de refletir, descobre-se novos problemas, novas reflexões. Por isso a centralidade do diálogo no método freireano. Para ele, “o diálogo se constitui como elemento-chave no qual educadores e educandos sejam sujeitos atuantes” (Dantas; Linhares, 2014, p. 75).

> [...] o diálogo possibilita a ampliação da consciência crítica sobre a realidade ao trabalhar a horizontalidade, a igualdade em que todos procuram pensar e agir criticamente com suporte na linguagem comum, captada no próprio meio onde vai ser executada a ação pedagógica e que exprime um pensamento baseado em uma realidade concreta. Diálogo, nesta perspectiva, tem a **amorosidade como dimensão fundante**, contrapondo-se à ideia de opressão e dominação (grifo nosso).

Diante disso, o papel do educador do Círculo de Cultura é "ser um agente promotor de discussão e um observador atento às dificuldades de expressão do grupo" (Gadotti, 1991, p. 38). Ele deve "procurar fazer com que todos participem, estimulando-os com perguntas e tentando prolongar o debate em torno da palavra geradora" (Gadotti, 1991, p. 38). Para Freire, o educador deve ter como referência o princípio da realidade[2], que "vale tanto para a aprendizagem de adultos quanto da criança" (Gadotti, 1991, p. 42). Assim, o interesse se configura como "[...] uma das primeiras leis da aprendizagem. Por isso, o conteúdo programático precisa se reportar à realidade concreta, a ser transformada. [...] apropriação por parte dos educandos em lugar de recebê-los (Gadotti, 1991).

> Um Círculo de Cultura funcionando [...] É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre a sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre o seu trabalho. Sobre o seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências (Spigolon; Campos, 2016 *apud* Freire, 1967).

A educação comprometida com a transformação social precisa, primeiro, proporcionar a tomada de consciência da situação existencial, concreta, a partir da realidade dos educandos. Para a formação, pensamos que a tomada de consciência se dará a partir do confronto entre o conhecimento prévio dos educandos sobre as palavras geradoras e o tema gerador, a fim de que possamos chegar, ao final da atividade, na formação da consciência política e crítica do Tilsp, superando a visão assistencialista e meritocrática, compreendo a importância dos IFs e da EPT para a formação de uma consciência política do trabalhador sobre o mundo do trabalho.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Instituto Federal do Rio Grande do Sul – *Campus* Alvorada, única instituição pública, gratuita e de qualidade no estado a ofertar o curso Técnico Subsequente em Tradução e Interpretação de Libras, configura-se como espaço estratégico para a formação crítica dos estudantes-trabalhadores do TTILS, ao possibilitar a formação humana integral, através do currículo integrado, contemplando tanto as especificidades da formação quanto a compreensão sobre o mundo do trabalho, a fim de formar sujeitos emancipados e que poderão ser agentes políticos de transformação social.

REFERÊNCIAS

[1] BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

[2] BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **II Caderno de educação popular em saúde.** DANTAS, Vera Lúcia; LINHARES, Ângela Maria Bessa. Círculos de Cultura: problematização da realidade e protagonismo popular. Brasília: Ministério da Saúde, 2014, p. 73-76.

[3] BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Um novo modelo de educação Profissional e Tecnológica: concepções e diretrizes.** Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em:

[2] O princípio da realidade defendido por Freire partiu das experiências do educador. Segundo Gadotti (1991, p. 42), "a prática ensinou a Paulo Freire que seria totalmente inconsequente levar o operário, depois de um cansativo dia de trabalho, uma cartilha que o obrigasse a ficar repetindo, por exemplo: Eva viu a uva. A ave é do Ivo. A uva é do Ivo". Que teria isso a ver com a realidade?".

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 maio 2024.

[4] CIAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187 – 205, 2014. Disponível em: https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303. Acesso em: 12 maio 2025.

[5] GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 1991.

[6] GADOTTI, Moacir (Org). **Paulo Freire:** uma biografia. São Paulo: Cortez, 1996.

[7] GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro.** São Paulo: Ática, 2004.

[8] GERHARDT, Tatiana Engel; RAMOS, Ieda Cristina Alves; RIQUINHO, Deise Lisboa; SANTOS, Daniel Labernarde dos. Estrutura do projeto de pesquisa. *In:* GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

[9] LEITE, Priscila de Souza Chisté. Contribuições do materialismo histórico-dialético para as pesquisas em Mestrados Profissionais na área de ensino de humanidades. **Investigação Qualitativa em Educação**, V. 1, p. 847 – 856, 2017. Disponível em: https://ludomedia.org/publicacoes/livro-de-atas-ciaiq2017-vol-1-educacao/https://ludomedia.org/publicacoes/livro-de-atas-ciaiq2017-vol-1-educacao/. Acesso em: 17 maio 2024.

[10] KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, v. *27*, p. 46-60, 2003. Disponível em: https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491. Acesso em: 18 maio 2025.

[11] MACHADO, Maria Margarida. 100 anos de Paulo Freire: o Patrono da Educação Brasileira. **Rádio ASPUV**, Minas Gerais, 20 set. 2021. Disponível em: https://aspuv.org.br/100-anos-de-paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira/. Acesso em: 10 maio 2025.

[12] MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

[13] MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem.** 2. ed. São Paulo: E.P.U. Ltda., 2011.

[14] PACHECO, Eliezer (Org.). **Perspectivas da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio:** proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC, 2012. São Paulo: Fundação Santillana; Moderna; 2012. Disponível em: https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Perspectivas-da-EPT.pdf. Acesso em: 11 maio 2025.

[15] RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. 1. ed. Coleção Formação Pedagógica. Volume V. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: http://curitiba.ifpr.edu.br/wpcontent/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf. Acesso em: 14 maio 2023.

[16] SPIGOLON; Nima Imaculada; CAMPOS, Camila Brasil Gonçalves (Org.). **Círculos de Cultura:** teorias, práticas e práxis. Curitiba: CRV, 2016.

[17] ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Penso, 2014

Parte 2

Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica

Macroprojeto 4

História e memórias no contexto da Educação Profissional e Tecnológica

CAPÍTULO 11

Entre memória e formação: um produto educacional sobre Mestre Bauer e seu legado

Renan Ziglioli de Sousa, Maria Augusta Martiarena

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por finalidade apresentar a construção e os fundamentos do documentário "O Legado de Mestre Bauer", concebido como produto educacional no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) vinculado ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Tal iniciativa parte de uma necessidade concreta: a de registrar, por meio de uma narrativa audiovisual, a trajetória de vida e atuação do Professor Harald Alberto Bauer, bem como os legados que deixou como educador, especialmente no que tange à fundação da Escola Técnica Estadual Monteiro Lobato (CIMOL) e à criação do Museu de História da Tecnologia, situados na cidade de Taquara (RS). Em outras palavras: tem por epicentro a preservação da memória deste renomado professor, também conhecido pelos seus como "Mestre Bauer" e visa inspirar a trajetória de alunos e professores.

Alinhando concepções teóricas, saberes comunicacionais e artísticos, a produção enfrentou diversos desafios técnicos e metodológicos. Ou, como bem sinaliza Kaplún (2003), a criação de materiais educativos constitui uma "tríplice aventura": a da criação, a do próprio material e a do uso posterior, o que de fato ocorreu na construção deste Produto Educacional (PE). Nesse sentido, cabe salientar que o documentário se coaduna essencialmente ao conceito de Produto Educacional da CAPES. Segundo a CAPES (2019), o PE se refere ao "resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa" tendo por objetivo "uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual". Ademais, considerando a atual tendência de se optar por vídeos mais curtos, o documentário foi dividido em três episódios que abordam diferentes dimensões da figura de Mestre Bauer, evitando que cada episódio se estendesse demasiadamente.

O primeiro episódio, denominado *"O Mestre que inspirou Gerações"*, trata da trajetória profissional de Mestre Bauer, seja como fundador e professor do CIMOL, e em como sua atuação impactou a vida de seus ex-alunos. Já o segundo episódio, *"O homem para além do educador",* versa sobre sua trajetória pessoal, abrangendo aspectos de sua vida familiar e formação educacional. Já o terceiro episódio, 'Um legado para a História da Tecnologia', retrata sua personalidade inovadora e sua preocupação com a preservação da história da tecnologia, apresentando o Museu de História da Tecnologia do CIMOL, que carrega o seu nome.

Em outras palavras, optou-se por um vídeo narrado, com acervo iconográfico e audiovisual que permitisse ao público a sensação de quem assiste estar nos lugares por onde Mestre Bauer passou, bem como vivenciando o desenvolvimento de seus legados. Embora não seja o foco do presente trabalho, cabe salientar que o desenvolvimento do documentário passou por processos de avaliação participativa com familiares, ex-alunos e professores, destacando a importância da construção colaborativa do documentário

como forma de enriquecimento mútuo e fortalecimento da identidade dos envolvidos.

Mais do que um simples registro biográfico, o documentário se propõe a ser um instrumento pedagógico e cultural, cujo alcance extrapola os muros da escola. Isso porque a escolha de um documentário como produto educacional apresenta certa flexibilidade, ao poder ser utilizado em salas de aula (espaços formais de educação) mas também em espaços de educação não formais de educação, como o Museu do CIMOL. Pretende-se, em resumo, lançar luz sobre a importância de produtos educacionais, que, ancorados em certo rigor metodológico e sensibilidade histórica, permitem dar conhecimento a iniciativas inspiradoras na educação pública, como a história de vida de Mestre Bauer.

2. DA INVESTIGAÇÃO DE CAMPO À EDIÇÃO FINAL: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTÁRIO

Quanto à elaboração do documentário *O Legado de Mestre Bauer*, faz-se mister destacar que ela exigiu um processo metodológico que unisse distintas competências: domínio conceitual, sensibilidade narrativa, articulação histórica e, sobretudo, capacidade técnica no uso de ferramentas audiovisuais. Ainda que concebido sob orientação acadêmica, o percurso de construção do produto educacional foi permeado por práticas empíricas, que demandaram aprendizado autônomo, experimentação e reorganização constante das ideias ao longo do processo.

Dentre os desafios enfrentados, podemos citar a utilização de ferramentas de edição de vídeo gratuitas e de qualidade, tal como *Da Vinci Resolve* (devido à sua grande variedade de recursos); a gestão do vasto material adquirido durante a pesquisa e utilizado no documentário, indo desde as entrevistas com os 10 participantes (cuja transcrição atingiu 1895 páginas) a vídeos e fotos adquiridos junto a ex-alunos, familiares e colegas, sobre Bauer, evolução do CIMOL e do Museu; a escolha cirúrgica de músicas de *background*, *timing* e transições também foram importantes para tornar o produto educacional mais atrativo e imersivo. Ademais, o uso de código de programação em *Python* e inteligência artificial para aprimorar a qualidade de imagens antigas e gerar vídeos a partir destas foi fundamental para garantir certa dinamicidade e "vida" ao documentário. Ainda, pode-se dizer que a conjugação entre pesquisa e edição não se deu de maneira linear, mas dialógica, em constante interlocução entre as vozes dos entrevistados, os registros documentais e o olhar curatorial do autor sobre a trajetória de Mestre Bauer.

Quanto à estrutura do documentário, esta foi dividida em três episódios, o que permitiu uma organização temática coerente com a proposta inicial, na medida em que possibilitou o aprofundamento das dimensões profissional, pessoal e de legado do educador homenageado. Essa divisão, no entanto, foi resultado de uma escuta atenta e reiterada dos depoimentos colhidos, cruzada com os dados históricos e contextuais levantados ao longo da pesquisa. Frisa-se que o resultado obtido, para além dos pontos elucidados, também necessitou de amplas reflexões teóricas sobre historiografia, memória e etc., tomando por base autores como Halbwachs (1990), Le Goff (1990), Cellard (2012), Barros (2019), dentre outros. Ademais, a contextualização histórica demandou uma pesquisa sobre a história brasileira, como o mandato de Leonel Brizola no Rio Grande do Sul, o período da ditadura e em como estas questões podem ter guardado analogia ou influenciado a vida de Mestre Bauer. Desta maneira, pode-se dizer que foi a partir da tessitura de tais reflexões, e o esforço em conjugá-las que foi possível a formação de um roteiro coeso e maduro sobre sua vida. Neste aspecto, a análise

qualitativa das falas exigiu não apenas critérios de recorrência e relevância, mas também sensibilidade para compreender os silêncios, as emoções e os sentidos atribuídos pelos sujeitos à figura de Bauer e à intersecção das histórias compartilhadas.

Nesse processo, foi ainda fundamental o reconhecimento de que a produção de um material educativo exige mais do que técnica ou boa intenção. Como já antecipado na introdução, trata-se de uma "tríplice aventura": a da criação, a do próprio material e a do uso posterior (Kaplun, 2003). Essa concepção rompe com a ideia de um produto neutro ou meramente informativo, e aponta para a necessidade de articulação entre múltiplos saberes — conceituais, comunicacionais, artísticos, educativos e técnicos. Em outras palavras, a qualidade do material não decorre apenas de seu acabamento visual ou da pertinência de seu conteúdo, mas da forma como essas dimensões se integram harmonicamente.

Outro ponto a se destacar referem-se à organização e ao tratamento do conteúdo coletado, que também exigiram soluções criativas e tecnológicas para a produção de um PE mais atrativo e impactante. Esse cuidado com a estética e a narrativa teve como objetivo provocar no público a sensação de proximidade com os acontecimentos narrados, favorecendo não apenas a compreensão racional, mas o envolvimento afetivo. A escolha das falas, das imagens e dos efeitos audiovisuais foi, portanto, pensada como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem que o documentário se propõe a desencadear.

Outro aspecto importante da metodologia adotada foi o reconhecimento dos destinatários como sujeitos ativos do processo educativo. Como explica Kaplún (2003, p. 48), "o material pode ser compreendido como portador ou veículo de uma mensagem". Por conseguinte, para a criação do PE há a necessidade de uma investigação prévia, demandando dois tipos de pesquisa: O *temático* (temos que conhecer a fundo a matéria em questão, os conceitos que a articulam, os mais importantes debates suscitados por ela). Após, será preciso escolher as ideias centrais que serão abordadas pelo material, bem como o tema ou temas principais através dos quais se procurará gerar uma experiência de aprendizado, ou seja, definiremos o *eixo conceitual* do material.

Temos, portanto, que para a construção de um produto educacional devemos considerar previamente os sujeitos a quem se destina. No caso do documentário, isso se expressou tanto na escuta inicial dos entrevistados quanto na devolutiva participativa durante a fase de edição, criando uma relação de cocriação que conferiu legitimidade e pertinência ao produto final. Conhecer o universo cultural dos destinatários - principalmente de professores que foram ex-alunos e utilizarão o PE em aula - seus códigos, suas memórias e suas expectativas foi essencial para que a narrativa produzida pudesse, de fato, tocar, ensinar e transformar.

Por fim, é preciso destacar que, no contexto dos Mestrados Profissionais, a construção de um produto educacional como este documentário não pode ser reduzida à execução de um projeto técnico. Trata-se de uma ação formativa complexa, que articula conhecimento acadêmico e compromisso com a realidade social. A produção do documentário, nesse sentido, não apenas resultou em um material de valor pedagógico, mas constituiu uma experiência de formação ampliada — tanto para o autor quanto para os sujeitos que dele participaram.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação dos resultados e a discussão que se segue busca articular, de forma coerente e fundamentada, as contribuições advindas da construção do documentário O Legado de Mestre Bauer como produto educacional, tomando por base os referenciais teóricos e metodológicos que sustentaram sua elaboração. Assim, nos subtópicos apresentados a seguir, a reflexão será organizada em duas frentes principais: a primeira, dedicada a discutir a pertinência do documentário no contexto de um Produto Educacional, e seu alinhamento às diretrizes dos Mestrados; já a segunda analisa o documentário como instrumento de formação e aprendizagem, evidenciando as escolhas narrativas e pedagógicas que visaram potencializar seu alcance e relevância. Ao adotar essa estrutura, busca-se compreender o produto não apenas como um registro histórico, mas como um artefato comunicacional e pedagógico capaz de promover aprendizagens significativas, fortalecer vínculos identitários e contribuir para a valorização da memória institucional.

3.1. PERTINÊNCIA DO DOCUMENTÁRIO NO CONTEXTO DE UM PRODUTO EDUCACIONAL

No contexto dos Mestrados Profissionais (MPs), a proposta de construção de um Produto Educacional (PE) está intrinsecamente associada à articulação entre teoria e prática, entre o saber acadêmico e as demandas reais do campo de atuação do educador. Essa característica, distintiva dos MPs, impõe ao pesquisador o desafio de pensar e criar soluções formativas que, para além do rigor metodológico, sejam pertinentes, aplicáveis e socialmente relevantes. Foi sob essa perspectiva que se consolidou a escolha do documentário *O Legado de Mestre Bauer* como produto educacional resultante da pesquisa, com o propósito de preservar memórias, valorizar a trajetória de um exemplar educador e, simultaneamente, oferecer uma ferramenta pedagógica útil a diferentes contextos de aprendizagem.

Contudo, a proposta de contar a trajetória de vida de Mestre Bauer, a partir do olhar de seus ex-alunos, colegas e familiares, não se restringe à dimensão biográfica. Ela ganha relevo por promover uma reflexão sobre o papel da escola técnica, sobre os sentidos atribuídos à docência e sobre a própria construção de pertencimento institucional. Ao apresentar elementos da história de vida de Bauer — sua formação, seus desafios, sua atuação como educador e como gestor — o documentário proporciona ao espectador uma experiência de identificação, reconhecimento e, sobretudo, inspiração. Trata-se, assim, de um material cuja função educativa se estabelece tanto pelo conteúdo transmitido quanto pela forma de sua transmissão.

Sob este prisma, pode-se dizer que o documentário também se configura como um PE versátil, podendo ser utilizado em diferentes contextos pedagógicos. A título de exemplo, pode-se dizer que em ambientes escolares formais, como o próprio CIMOL, a exibição dos episódios permite promover debates sobre a história da instituição, o papel do educador e o compromisso social da escola técnica. Já em espaços não formais, como o Museu de História da Tecnologia, a narrativa ganha contornos museológicos, funcionando como instrumento de mediação cultural e de ativação da memória coletiva da comunidade local. A flexibilidade do uso do produto é, nesse sentido, um dos seus grandes trunfos. Em suma, pode-se dizer que o produto tem potencial de alcance ampliado, podendo ser usufruído por públicos diversos: alunos, professores, visitantes do museu e cidadãos interessados na valorização da história local e da educação pública.

Ainda quanto aos produtos educacionais oriundos de MPs, cabe salientar que estes não devem se restringir a inovações técnicas ou meramente estéticas. Conforme argumentam Rizatti *et al.* (2020), espera-se que tais produtos envolvam também um movimento de reflexão crítica sobre a própria prática docente, promovendo uma "transferência de conhecimento científico e cultural para além do ambiente acadêmico" (Rizatti *et al*., 2020, p. 3). Ou seja, mais do que a entrega de um produto acabado, trata-se da produção de sentido, de narrativas que dialoguem com o território e com os sujeitos aos quais se destinam. Ao apresentar a origem e o desenvolvimento do CIMOL sob a ótica de seu fundador, o material contribui para o fortalecimento da identidade institucional e da cultura escolar local, chamada pelos participantes de "cimoleira". Desta forma, o PE cumpre relevante papel na formação de novas gerações de alunos, ao oferecer uma narrativa histórica inspiradora sobre o compromisso, a ousadia e o pioneirismo de um educador que acreditava na educação como ferramenta de transformação social.

Pode-se dizer, portanto, que o documentário *O Legado de Mestre Bauer* insere-se no escopo dos produtos educacionais não apenas como resultado final de uma pesquisa aplicada, mas como vetor de sentidos, que ativa memórias, projeta valores e mobiliza sujeitos. Sua concepção e sua função atendem à essência dos MPs, pois se destinam a "serem utilizados em condições reais de ensino, seja em sala de aula ou outros espaços educativos" (Rizatti *et al*., 2020, p. 4), preservando, ao mesmo tempo, a relevância social e a intencionalidade pedagógica.

3.2. O DOCUMENTÁRIO COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM

O documentário produzido não se limita a apresentar fatos ou reunir depoimentos sobre a trajetória de um educador marcante. Sua construção foi orientada por uma concepção de aprendizagem que pressupõe o envolvimento afetivo, a ativação da memória e a ampliação do repertório crítico dos sujeitos que o assistem. Por esse motivo, o processo de criação do material audiovisual demandou escolhas cuidadosas quanto ao eixo conceitual que orientaria sua narrativa, ao conteúdo selecionado e à forma como este seria comunicado ao público.

O ponto de partida foram os relatos colhidos durante as entrevistas com familiares, ex-alunos e professores. Ainda que cada um desses grupos revelasse visões distintas sobre o Professor Bauer, havia uma convergência simbólica: todos o reconheciam como alguém que superava o papel tradicional de professor, construindo, ao longo de décadas, um legado educacional e humano. A seleção das falas e dos recortes históricos obedeceu, portanto, a uma lógica formativa, em que o passado não era apenas rememorado, mas reorganizado de maneira pedagógica, permitindo ao espectador compreender contextos, conexões e sentidos mais amplos.

Para tanto, foi necessário articular uma lógica de roteiro que favorecesse a imersão e a descoberta progressiva. A intenção era promover no espectador não apenas a aquisição de informações sobre o CIMOL, o Museu ou a história do Mestre Bauer, mas a vivência de um percurso de aprendizagem. Nesse sentido, Kaplún (2003, p. 49) adverte que o material educativo precisa "propor um caminho, que [o sujeito] é convidado a percorrer, uma nova perspectiva que queremos abrir para ele, ou que lhe propomos que descubra". Essa concepção de aprendizagem dialógica e significativa foram intencionalmente buscadas em todas as decisões narrativas e estéticas do documentário, visando torná-lo envolvente e convidativo.

Outro ponto relevante foi a construção do chamado eixo pedagógico, pensado a partir das ideias prévias dos sujeitos a quem o material se destinava. A proposta foi criar um caminho que partisse do reconhecimento afetivo da figura de Bauer para, em seguida, conduzir o espectador a uma ampliação de sua compreensão sobre o papel do educador, da escola técnica e da preservação histórica. Em outras palavras, tratava-se de promover um deslocamento cognitivo, em que as percepções iniciais fossem enriquecidas com novos dados, imagens e interpretações — processo que corresponde, em termos pedagógicos, à construção de sentidos mais amplos e integradores.

A construção desse percurso exigiu, por sua vez, atenção ao eixo comunicacional do material. Segundo Kaplún (2003, p. 48), "para sua criação, há a necessidade de uma investigação prévia, demandando dois tipos de pesquisa: o temático [...] e o eixo conceitual do material." Isso significa que o sucesso do documentário depende, em larga medida, de como ele comunica suas ideias, e de como dialoga com o universo cultural, simbólico e linguístico do público ao qual se dirige. Por isso, foram utilizadas imagens de época, trilhas cuidadosamente escolhidas, vídeos históricos e recursos de edição que favorecessem a identificação e o engajamento afetivo dos espectadores. O resultado desse trabalho foi um material que visa promover, simultaneamente, o conhecimento histórico, a valorização da memória institucional e a formação crítica dos sujeitos envolvidos. Assim, transformando a história de um educador em uma ferramenta formativa e comunicacional, o documentário abre espaço para a ressignificação de práticas pedagógicas e dos sentidos da escola e da educação profissional no Brasil.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração do documentário *O Legado de Mestre Bauer* constituiu não apenas um exercício de registro histórico e valorização da memória institucional, mas uma experiência formativa que mobilizou múltiplas competências e afetos. Desde a escolha do formato até a construção da narrativa, o projeto exigiu o diálogo constante entre teoria e prática, entre rigor acadêmico e sensibilidade cultural, entre os sujeitos que compartilharam suas lembranças e o pesquisador que organizou essas memórias em um percurso pedagógico.

Enquanto produto educacional, o documentário alcança objetivos que extrapolam a simples difusão de informações. Ele se afirma como artefato comunicacional e educativo, capaz de promover o reconhecimento identitário de uma comunidade escolar, reforçar o vínculo dos sujeitos com sua história e inspirar práticas educativas pautadas na valorização do passado como chave de compreensão do presente e projeção do futuro. A sua exibição em diferentes espaços — sejam eles formais, como a sala de aula, ou não formais, como o museu — amplia seu alcance e reforça sua pertinência enquanto ferramenta de ensino-aprendizagem.

No decorrer de sua avaliação, ainda durante a fase de produção, a recepção dos episódios pelos entrevistados revelou que o documentário gerou impactos que iam além da dimensão informativa. Familiares relataram descobertas sobre a vida de Mestre Bauer que lhes eram até então desconhecidas, como sua iniciativa em ampliar o acesso à escola técnica para alunas mulheres ainda na década de 1960 — fato que foi recebido com orgulho e admiração. Da mesma forma, ex-alunos e professores manifestaram surpresa diante de registros históricos cuidadosamente resgatados, como imagens da escola em seus primeiros anos ou vídeos dos tempos em que Bauer estudou na Alemanha.

Tais reações não apenas validam o potencial educativo do documentário, como também evidenciam sua capacidade de suscitar emoção, pertencimento e reconstrução afetiva de memórias. Em alguns casos, os episódios serviram como catalisadores para que colegas e familiares compartilhassem entre si informações, documentos e lembranças que, até então, estavam dispersas ou mesmo esquecidas. O documentário, assim, não apenas comunica, mas conecta. Ele articula tempos, vozes e vínculos, criando uma experiência de aprendizagem em que a emoção é elemento formativo e não apenas acessório.

Por fim, o processo de produção do documentário também se revelou como experiência significativa de formação docente. A necessidade de articular saberes diversos, lidar com recursos técnicos, escutar diferentes perspectivas e organizar essas informações em uma narrativa coesa constituiu um exercício legítimo de prática reflexiva. Nesse sentido, o produto educacional não apenas comunica o legado de um mestre, mas também materializa o próprio percurso formativo do pesquisador, em sintonia com os princípios que norteiam os Mestrados Profissionais.

REFERÊNCIAS

[1] BARROS, José D'Assunção. **Fontes Históricas**: introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis: Vozes, 2019.

[2] BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Documento de Área – Ensino**. Brasília, DF: Capes, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf. Acesso em: 08 ago. 2025.

[3] CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. p. 295-317. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser.

[4] HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais, 1990. Tradução de: La mémoire collective.

[5] KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, [S.L.], n. 27, p. 46, 30 ago. 2003. Universidade de São Paulo, Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA). http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60. Disponível em: https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491. 07 ago. 2025.

[6] LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. Tradução de: Bernardo Leitão [et al].

[7] RIZZATTI, Ivanise Maria; MENDONÇA, Andrea Pereira; MATTOS, Francisco; RÔÇAS, Giselle; SILVA, Marcos André B. Vaz da; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de S.; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020.

Macroprojeto 5

Organização do currículo integrado na Educação Profissional e Tecnológica

CAPÍTULO

12

Entre a formação e o trabalho: curso de formação profissional sobre Indústria 4.0 no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica

André Benheker Bernardes, Ana Sara Castaman

1. INTRODUÇÃO

A Indústria 4.0 (I4.0) representa um marco de profundas transformações tecnológicas, sociais e econômicas, cujos impactos se refletem diretamente no mundo do trabalho e na educação profissional e tecnológica (EPT). Caracterizada pela convergência de tecnologias digitais, físicas e biológicas, a I4.0 demanda novas formas de organização produtiva, além de perfis profissionais cada vez mais interdisciplinares, críticos e adaptáveis. Nesse contexto, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio desempenha papel estratégico, pois tem a responsabilidade de preparar trabalhadores capazes de atuar em cenários complexos e dinâmicos, marcados pela automação, inteligência artificial, internet das coisas e sistemas ciberfísicos.

Neste escopo, pesquisou-se no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) sobre os efeitos da Indústria 4.0 no mundo do trabalho, a partir da percepção de egressos dos Cursos Técnicos da Escola Técnica Mesquita, localizada em Porto Alegre/RS. Buscou-se compreender como esses sujeitos, já inseridos ou em transição para o mundo do trabalho, percebem as mudanças impostas pela I4.0, e de que maneira tais percepções podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais críticas, inovadoras e contextualizadas. Deste estudo, elaborou-se um produto educacional para tratar da temática I4.0.

Para tanto, este texto visa apresentar a concepção e avaliação de um curso de formação profissional, estruturado em ambiente virtual de aprendizagem, destinado a professores, coordenação pedagógica e gestores da instituição pesquisada. O curso, organizado em três módulos – Tecnologia, Trabalho e Educação – busca fomentar reflexões sobre a I4.0, relacionando suas implicações no mundo laboral e nos processos de formação humana integral. Ao propor um diálogo entre teoria, prática e vivências dos egressos, este estudo contribui para a compreensão das interações entre educação profissional e transformações produtivas contemporâneas, reafirmando a relevância da EPT como espaço formativo que ultrapassa a dimensão instrumental e valoriza a formação crítica do trabalhador.

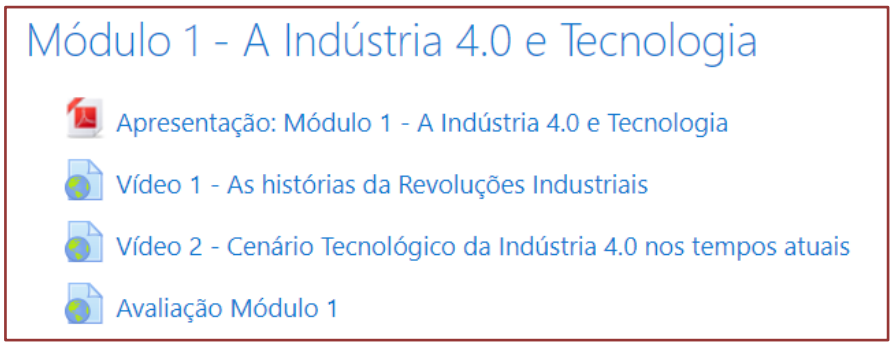
2. METODOLOGIA

No Mestrado Profissional é necessário desenvolver um "[...] processo ou produto educativo aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou protótipo" (Brasil, 2019a). Diferente do Mestrado Acadêmico, o mestrando precisa propor um produto educacional que pode ser sequência didática, aplicativo, jogo, vídeo, equipamento, entre outros, refletindo sua elaboração e aplicação fundamentada no referencial teórico (Brasil, 2019a). Assim, após pesquisa aplicada, com estudo bibliográfico, análise documental e entrevistas, elaborou-se um curso para professores, coordenação e gestão, visando sistematizar os sentidos atribuídos à I4.0 e contribuir para a formação humana integral, o qual será apresentado na seção a seguir.

3. PRODUTO EDUCACIONAL: CURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O produto consiste em um Curso de Formação Profissional (Brasil, 2019b), definido como conjunto de conteúdos organizados segundo competências profissionais. A capacitação foi estruturada em formato digital na plataforma Moodle e em *Portable Document Format* (PDF), intuitivo e dinâmico, com o objetivo de refletir sobre impactos da I4.0 nos perfis profissionais e no emprego. O curso, composto por três módulos – Tecnologia, Trabalho e Educação –, inclui materiais em PDF, vídeos explicativos e atividades reflexivas no *Google Forms*. A figura 1 apresenta a composição do módulo 1 no *moodle*:

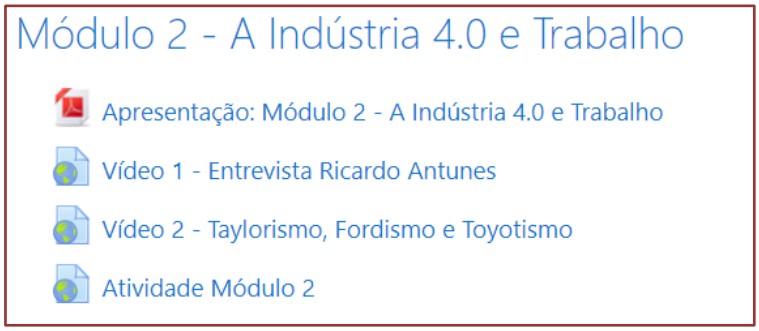
Figura 1 - Apresentação do Módulo 1: Indústria 4.0 e suas perspectivas



Fonte: Autores (2023)

No módulo 2, o material é composto por uma apresentação em PDF, contextualizando as modificações na perspectiva do trabalho com a Indústria 4.0 nos tempos atuais e dois vídeos com acesso à plataforma *youtube* (o primeiro, uma entrevista com Ricardo Antunes (2020) explanando sobre uma crítica a Indústria 4.0 e outro, conceituando o taylorismo, fordismo e toyotismo). Por fim, uma atividade, no *Google Forms*, com três questões abertas, com o objetivo de estimular as reflexões sobre o tema. A figura 2 apresenta a composição do módulo 2 na plataforma *moodle*:

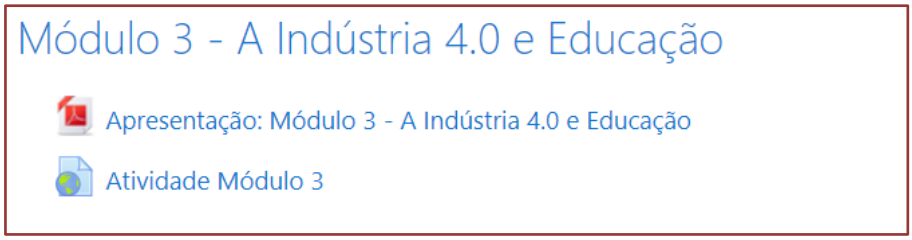
Figura 2 - Apresentação do Módulo 2: Indústria 4.0 e suas perspectivas



Fonte: Autores (2023)

Já no módulo 3, Indústria 4.0 e Educação, o material é composto por uma apresentação em PDF, relacionando as perspectivas da educação profissional com o tema. Também, como sugestão, disponibilizou-se no formulário do *Google Forms*, uma atividade com quatro perguntas abertas com a intenção de despertar o entendimento crítico sobre o tema. A figura 3 apresenta a composição do módulo 3 na plataforma *moodle*.

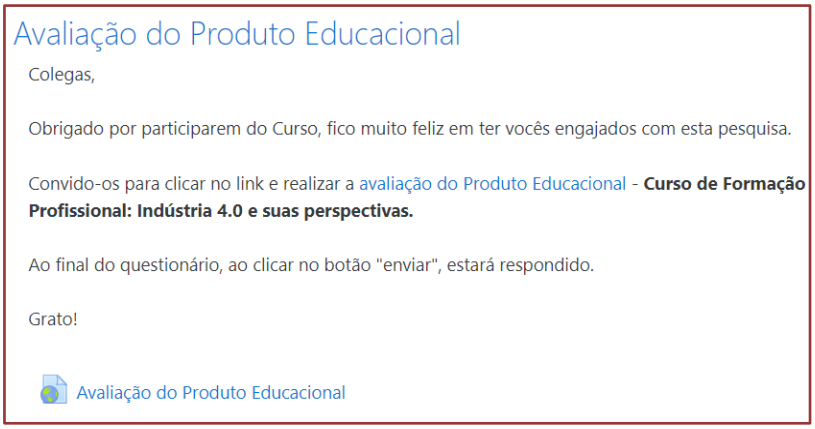
Figura 3 - Apresentação do Módulo 3: Indústria 4.0 e suas perspectivas



Fonte: Autores (2023)

Por fim, foi disponibilizado em formato de formulário eletrônico na plataforma moodle, que pode ser preenchido após a conclusão dos três módulos do curso de formação. A figura 4 apresenta a composição na plataforma *moodle*, da avaliação do produto educacional.

Figura 4 - Apresentação na plataforma moodle, da composição da avaliação do produto educacional



Fonte: Autores (2023)

Todo o conteúdo disponibilizado na plataforma *moodle,* também está em PDF, conforme figura 5, com imagens e cores que facilitam a compreensão dos assuntos abordados e links que conduzem os cursistas para vídeos e auxiliam na dinâmica do processo de aprendizagem. O material em PDF, com 57 páginas, pode ser utilizado por outras Instituições que não possuem acesso ao *moodle* da escola.

Figura 5 - PDF do conteúdo disponibilizado na plataforma *moodle*

Fonte: Autores (2024)

Espera-se que esse produto educacional elaborado sirva para aprofundar os conceitos da Indústria 4.0 sob as perspectivas da Tecnologia, Trabalho e Educação, de modo a fomentar a reflexão das implicações da I4.0 na modificação dos perfis profissionais e na transformação dos modelos de emprego, contribuindo para a formação humana integral da classe trabalhadora.

Para a avaliação, o produto foi apresentado aos professores que trabalham na Escola Técnica Mesquita, a coordenação pedagógica e a gestão da escola envolvidos no estudo, seguindo de um questionário *on-line.* Para a avaliação do produto, Leite (2018) sugere que possa ocorrer em grupos e recomenda "[...] a organização de um guia de perguntas a partir de cinco componentes: atração, compreensão, envolvimento, aceitação e mudança de ação" (Leite, 2018, p. 334). Para Leite (2018), estas cinco categorias compreendem:

a) Atração: verificar se o grupo a que foi destinado entendeu o conteúdo do material;

b) Compreensão: questionar o grupo sobre o conteúdo exposto;

c) Envolvimento: averiguar se o grupo reconhece que o material apresentado foi destinado a ela;

d) Aceitação: entender se o material, conteúdo, expressão, linguagem foram aceitos pelo grupo;

e) Mudança de ação: apurar se o conteúdo apresentado teve impacto.

Todos os interlocutores participaram da avaliação e os resultados são apresentados a seguir.

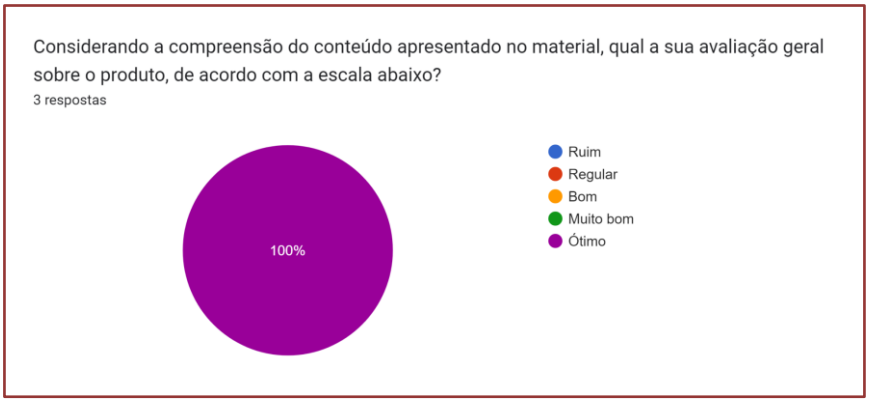
Todos os interlocutores participaram da avaliação e os resultados foram mensurados de acordo com a escala Likert. Para Appolinário (2007), a escala Likert pode ser definida como "tipo de escala de atitude na qual o respondente indica seu grau de concordância ou discordância a determinado objeto". Aguiar, Correa e Campos (2011) reforçam que "[...] são uma das escalas de autorrelato mais difundidas, consistindo numa série de perguntas relacionadas com o assunto em pesquisa, onde os inquiridos escolhem entre várias opções, normalmente cinco [...]". Assim, utilizou-se no questionário as seguintes possibilidades nas três primeiras perguntas: Ruim; Regular; Bom; Muito Bom e Ótimo e para os questionamentos 4 e 5 foram utilizadas as opções: Nada; Pouco; Indiferente; Bastante e Muito.

A primeira categoria avaliada foi atratividade. Para avaliá-la, solicitou-se aos respondentes que o considerassem de maneira geral e de forma específica sobre a apresentação, qualidade gráfica e design. Para tal utilizou-se a escala: ruim; regular; bom; muito bom e ótimo. Os resultados foram demonstrados nas Figuras 6, 7 e 8 e mostram que 100% dos participantes consideraram o material atrativo. O material não recebeu avaliações como ruim ou regular.

Figura 6 - Avaliação do PE quanto à atratividade

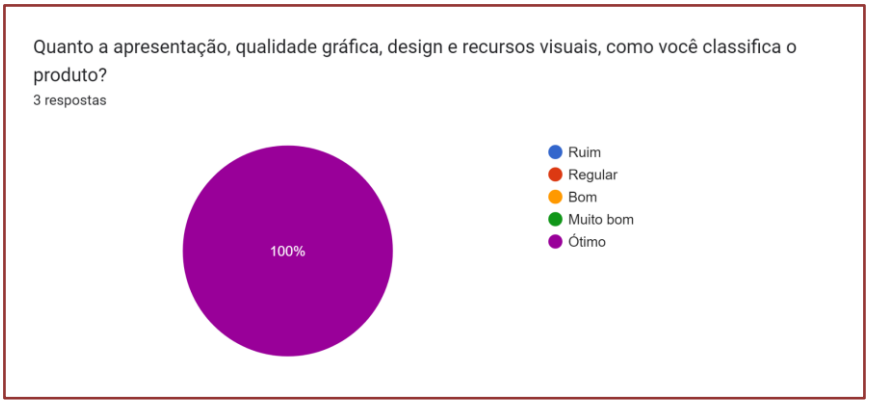
Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Figura 7 - Avaliação do PE quanto a atratividade



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Figura 8 - Avaliação do PE quanto a atratividade



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

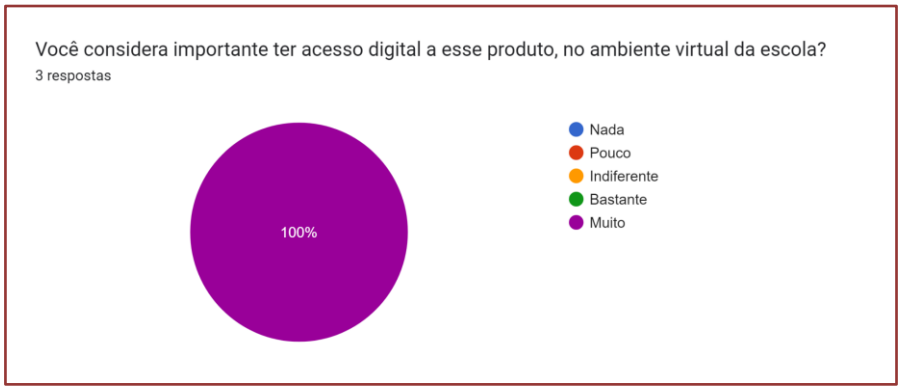
Na avaliação do material quanto a aceitação buscou-se identificar se foram utilizadas palavras inadequadas, ofensivas ou de difícil compreensão ao leitor. Os participantes, em sua totalidade, não identificaram palavras ou alguma forma que pudesse causar algum constrangimento ao leitor.

Na sequência, avaliou-se o grau de envolvimento dos potenciais usuários. Utilizou-se a escala: nada; pouco; indiferente; bastante e muito e o resultado foram demonstrados nas Figuras 9 e 10. Questionou-se se recomendariam a utilização deste material por algum outro profissional da escola, o resultado mostrou-se positivo, já que todos os respondentes responderam que muito. A seguir perguntou-se se consideram importante que todos da escola tivessem acesso ao material, de forma digital. Neste caso, também se obteve 100% de envolvimento, uma vez que todos consideram muito importante que todos tenham acesso digital a este produto.

Figura 9 - Avaliação do PE quanto ao envolvimento

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Figura 10 - Avaliação do PE quanto ao envolvimento



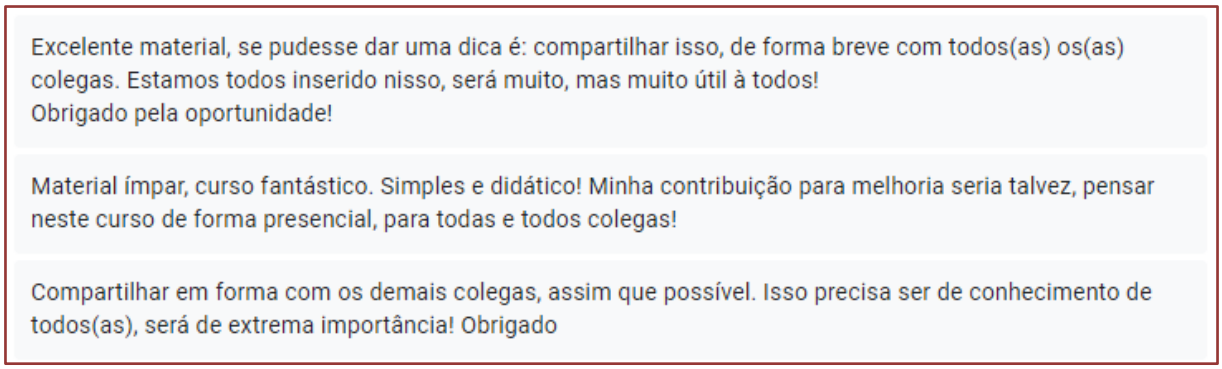
Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Ao avaliar o produto quanto ao impacto que sua aplicação poderia causar, 100% dos respondentes entendem que o material será útil para docentes, coordenação e gestão escolar.

Ao ser avaliado quanto aos objetivos que o material se propõe, os respondentes sinalizaram que o mesmo pode contribuir muito (100%) para auxiliar o trabalho dos docentes, coordenação e gestão escolar, da mesma forma que consideram muito (100%) útil o material para desenvolver uma formação humana integral da Indústria 4.0 nos egressos dos Cursos Técnicos. Da mesma maneira, todas as respostas sinalizam que o conteúdo exposto apresenta todos os pontos necessários para a reflexão quanto aos sentidos atribuídos a I4.0.

Ao final foi disponibilizado um espaço para registro de contribuições que pudessem melhorar o produto educacional. Todos os interlocutores deixaram registros, conforme demonstra a Figura 11.

Figura 11 - Contribuições para a melhoria do PE



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

De modo geral, o Curso de Formação Profissional proposto foi avaliado de forma positiva em todos os critérios e não houve a necessidade de alterações significativas. Reforça-se que o produto educacional será validado a partir da aprovação em banca de defesa pública. Após, efetuar-se-á o registro no sistema internacional de informações pelo *International Standard Book Number* (ISBN), sendo, posteriormente, submetido ao eduCAPES, um portal aberto de produtos educacionais, para publicização.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração e avaliação do produto educacional evidenciaram a pertinência de promover espaços formativos que articulem educação profissional, transformações tecnológicas e demandas sociais contemporâneas. O curso estruturado possibilitou reflexões acerca da Indústria 4.0 em três dimensões centrais – Tecnologia, Trabalho e Educação – possibilitando que docentes, gestores e coordenação pedagógica reconhecessem os desafios e as potencialidades da educação técnica diante das rápidas mudanças do mercado de trabalho. A avaliação realizada pelos interlocutores demonstrou ampla aceitação do material, considerado atrativo, claro, envolvente e com elevado potencial de impacto na formação humana integral.

Constatou-se que a percepção dos egressos sobre a I4.0 fornece subsídios valiosos para a reestruturação de práticas pedagógicas, apontando para a necessidade de currículos mais flexíveis, críticos e alinhados às transformações produtivas. Além disso, a

experiência revelou a importância de integrar metodologias digitais, recursos interativos e estratégias de ensino inovadoras, capazes de tornar o processo educativo mais dinâmico e significativo.

Conclui-se que a escola técnica, ao assumir um papel de mediação crítica entre tecnologia e sociedade, contribui não apenas para a formação de profissionais aptos ao mercado, mas também para a constituição de sujeitos conscientes, capazes de compreender e intervir nas contradições do mundo do trabalho contemporâneo. Assim, o produto educacional apresentado não se limita à instrumentalização técnica, mas se configura como uma estratégia pedagógica de fortalecimento da formação humana integral, essencial para enfrentar os desafios da Indústria 4.0 e construir caminhos de emancipação para a classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

[1] AGUIAR, Bernardo; CORREIA, Walter; CAMPOS, Fábio. **Uso da escala likert na análise de jogos**. Salvador: SBC-Proceedings of SBGames Anais, 7, p. 2, 2011.

[2] ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0.** São Paulo: Boitempo, 2020.

[3] APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

[4] BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área - Ensino. Brasília**. 2019a. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf. Acesso em: 09 out. 2022.

[5] BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Produção Técnica - Grupo de Trabalho**. Brasília. 2019b. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf. Acesso em: 10 out 2022.

[6] LEITE, Priscila de Souza Chisté. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **Atas do 7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa**. Fortaleza, v.1, p. 330-339, jul. 2018. Disponível em: https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656/1609. Acesso em:12 out. 2022.

CAPÍTULO 13

O produto educacional como interlocução entre o ensino médio integrado à educação profissional e o mundo do trabalho

Luciana Fraga Hoppe, Ana Sara Castaman

1. INTRODUÇÃO

A Área de Ensino, em que se situa o Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), "[...] transita entre a ciência básica e a aplicação do conhecimento produzido" (Brasil, 2019, p. 3). Deve-se utilizar os conhecimentos gerados na pesquisa, "[...] construindo pontes [...] para sua aplicação em produtos e processos educativos voltados às demandas da sociedade" (Brasil, 2019, p. 3).

O produto educacional é entendido pela Área de Ensino como "[...] o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta" (Brasil, 2019, p. 16). Percebe-se, dessa forma, que o produto demanda beneficiar uma comunidade, sociedade ou instituição, sendo o seu processo de elaboração considerado:

> [...] ao mesmo tempo, um diferencial para a formação de profissionais do ensino, um desafio para a docência e uma inovação no 'fazer pesquisa' nos programas de Pós-Graduação. Entrecruzam-se alguns princípios da formação do pesquisador com a necessidade da aplicabilidade por meio da partilha entre os conhecimentos produzidos pelo mestrando no seu espaço de trabalho (Pasqualli; Vieira; Castaman, 2018, p. 9).

Este artigo refere-se a um recorte da dissertação do ProfEPT, cuja problemática foi: "como qualificar o acesso ao conjunto de regulamentos e orientações sobre os estágios supervisionados no âmbito do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP), com base nos sentidos evidenciados em discursos de servidores e estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) Câmpus Camaquã?". Em decorrência, elaborou-se dois produtos educacionais que contribuíssem para os desafios que se estabelecem em torno dos estágios supervisionados e da articulação com o mundo do trabalho. A construção dos Produtos Educacionais foi respaldada pelo estudo bibliográfico e análise documental e, em consonância, com os dados produzidos nas respostas dos questionários aplicados aos estudantes dos quartos anos do EMIEP do Câmpus Camaquã do IFSul e nas entrevistas com os coordenadores dos cursos de EMIEP e coordenadora de Extensão do mesmo câmpus. Feito este preâmbulo, na sequência apresenta-se a metodologia utilizada na pesquisa e explana-se sobre os produtos educacionais, compostos de um material didático/instrucional e de um evento organizado. Também discorre-se sobre a avaliação dos mesmos e, por fim, as considerações finais.

2. METODOLOGIA

Este estudo teve por sua natureza a pesquisa aplicada. Utilizou-se de uma abordagem qualitativa tendo em vista obter especificações que não são possíveis por meio de estudo quantitativo somente. Porém, produziu-se dados para estabelecer alguns comparativos, os quais necessitaram de uma análise quantitativa, já que "[...] a utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente" (Fonseca, 2002, p. 20).

Quanto aos objetivos, caracterizou-se como exploratória, porque teve "[...] como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses" (Gil, 2017, p. 26). Também foi descritiva, entendendo, entre outros fatores, que essas pesquisas "[...] são as que se propõem a estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade" (Gil, 2017, p. 26). Por fim, se apresentou como explicativa, já que identificou "[...] fatores que determinam ou contribuem" (Gil, 2017, p. 26) para a ocorrência dos fatos estudados, aprofundando "[...] o conhecimento da realidade, pois têm como finalidade explicar a razão, o porquê das coisas" (Gil, 2017, p. 26).

O método utilizado para a produção de dados foi o levantamento bibliográfico em livros, teses, dissertações, bem como o material disponível na Internet. Procedeu-se à pesquisa de campo para identificar os fatos a partir da coleta de dados por meio de entrevistas e questionários.

O *lócus* da pesquisa foi o Câmpus Camaquã do IFSul e o universo, foram os estudantes dos cursos de EMIEP que estavam matriculados no quarto ano (ano final) no período letivo de 2022, os coordenadores dos respectivos cursos — Técnico em Automação Industrial, Técnico em Informática e Técnico em Controle Ambiental —, além da Coordenadora de Extensão (responsável pelos estágios). Na sequência, analisou-se os dados via conteúdo (Bardin, 2016), iniciando pelo estudo documental relativo aos estágios supervisionados no IFSul de maneira geral e nos cursos de EMIEP do câmpus Camaquã, efetuando uma revisão nos regulamentos e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs). Após, foram realizadas as entrevistas com os servidores e como resultado foram evidenciadas as categorias: sentidos atribuídos aos estágios supervisionados no EMIEP (servidores); mapeamento da situação dos estágios supervisionados na ótica dos servidores; relação entre permanência na instituição e/ou engajamento nos estudos mediante necessidade de trabalhar; articulação entre escola e mundo do trabalho. Por fim, aplicados os questionários aos estudantes em que as categorias reveladas foram: sentidos atribuídos aos estágios supervisionados no EMIEP (estudantes); principais desafios profissionais e pessoais enfrentados durante a realização dos estágios; avaliações quanto às potencialidades dos estágios supervisionados e possíveis melhorias desse serviço no IFSul Câmpus Camaquã.

3. RESULTADOS DA PESQUISA: APRESENTAÇÃO DOS PRODUTOS EDUCACIONAIS

Os produtos educacionais serão apresentados na sequência, sendo o "Guia D@ Estagiári@", classificado como material didático/instrucional, e a "I Feira dos Estágios e Profissões do IFSul Câmpus Camaquã" definida como evento organizado. Ao final da seção explana-se sobre a avaliação e validação dos produtos.

3.1. GUIA D@ ESTAGIÁRIO@

O Guia d@ estagiári@ caracteriza-se como um material textual elaborado em *Portable Document Format* (PDF) que visa a contemplar algumas fragilidades apontadas nos dados produzidos na pesquisa. Logo, pretende facilitar o acesso a documentos e regulamentos de estágios, bem como colaborar no alcance das informações sobre o mundo do trabalho.

De acordo com a pesquisa realizada, a maioria dos respondentes (estudantes) afirmaram ter preferência por um material digital. Assim, ele foi pensado para ter uma linguagem simples e acessível, que facilite a compreensão dos discentes do EMIEP. O design jovial tenta transmitir leveza aos temas que, por vezes, possam parecer densos. A apresentação em formato de PDF não restringe a interatividade, pois há vários links que dão acesso a legislações, regulamentos institucionais, músicas, artigos, livros etc. A capa nas cores verde e vermelho (tons presentes nas demais páginas) simboliza a instituição e sua logomarca, e idealizou-se não utilizar um índice para dispor de um aspecto mais informal da apresentação, sendo os conteúdos distribuídos em 21 páginas e elencados na página 4, com acesso automático mediante um clique (Figura 1).

Figura 1 - Capa e descrição dos tópicos abordados no Guia

Fonte: Hoppe; Castaman (2025)

Inicialmente, apresentou-se no guia um breve histórico da instituição, na sequência, introduziu-se o tema “trabalho como princípio educativo”, além da exemplificação do que caracteriza o mundo e o mercado de trabalho a partir do exemplo do trabalho doméstico (Figura 2), por ser de fácil reconhecimento por todas(os).

Figura 2 - Parte da página 9 do Guia d@ Estagiári@, exemplo de mundo e mercado de trabalho

Fonte: Hoppe; Castaman (2025)

Por fim, adentrou-se nas questões específicas sobre os estágios supervisionados em que se destacam alguns pontos gerais e dispõe-se de *links* de acesso às leis e aos regulamentos da instituição. Neste material, desenvolveu-se dois fluxogramas com indicação de passo a passo para encaminhamento dos estágios obrigatórios e não obrigatórios. Ainda, inseriu-se alguns direitos e deveres dos estagiários. Além disso, criou-se um perfil na rede social *Instagram*, no qual serão publicadas vagas de estágios e outras informações relativas a esse tema. Portanto, por meio dos materiais adicionais *(links* de artigos, livros, músicas*),* os estudantes poderão ter um aprofundamento sobre os assuntos abordados no Guia.

3.2. FEIRA DE ESTÁGIOS E PROFISSÕES DO IFSUL CÂMPUS CAMAQUÃ

O evento foi idealizado como complementação do Guia d@ Estagiári@, para contemplar outro aspecto evidenciado na pesquisa junto aos servidores, ou seja, otimizar a comunicação e articulação com as empresas da região. Outrossim, os estudantes apontam necessidade similar quando relatam que deve existir maior "ligação" com as empresas a fim de aumentar o número de vagas disponíveis. Em consequência, foi elaborada a proposta da feira de estágios e profissões, caracterizada como evento de extensão Utilizou-se como base os documentos norteadores da instituição para confecção e execução de projetos dessa natureza.

No formato de infográfico, tem-se a sugestão de programação, a caracterização do evento como extensão e o passo a passo para construção do projeto, além de todos elementos necessários para encaminhamento do registro junto à pró-reitoria de extensão do IFSul: resumo, justificativa, fundamentação teórica, metodologia, equipe executora (a ser definida), objetivos e resultados esperados, o que fazer após aprovação do projeto e alguns lembretes sobre a organização.

Figura 3 - Infográfico - I Feira de Estágios e Profissões do IFSul Câmpus Camaquã

Fonte: Modelo de infográfico e imagens do *Canva.* Redigido pela autora (2024)

O *design* utilizado busca demonstrar que, normalmente, a ideia de realização de um projeto ocorre a uma pessoa, mas, na sequência, é necessária a colaboração de outras e, assim, empreender o trabalho em equipe. Isso é mencionado ao longo do texto como fundamental para a consolidação desse tipo de evento e reforçado nas imagens. Quanto à predominância das tonalidades em azul, almejou-se transmitir tranquilidade e segurança.

3.3. AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DOS PRODUTOS

Os produtos educacionais foram avaliados em duas etapas, a primeira através de questionário, aplicado por meio eletrônico, via *Google Forms*, com 11 questões fechadas e duas abertas, com critérios estabelecidos em Leite (2018): atração, compreensão, envolvimento, aceitação e mudança de ação. Os questionários apresentavam opções de respostas de acordo com a escala Likert, permitindo que fossem evidenciados diferentes níveis de intensidade.

A avaliação foi feita pelos servidores entrevistados na pesquisa: Coordenadores de Cursos do EMIEP e Coordenadora de Extensão, assim como pelos estudantes dos quartos anos do EMIEP do ano letivo de 2024. A aplicação do questionário aos servidores foi realizada a partir do envio do formulário por e-mail, tendo em vista o cronograma de trabalho diferenciado de cada um. Quanto aos estudantes, foi realizada uma apresentação dos produtos educacionais em cada turma do 4º ano do EMIEP, com o envio dos materiais e explicação detalhada dos produtos.

Com relação à atração dos produtos, foram obtidas seguintes avaliações: Quanto à atratividade do material 95,2% consideraram ótimo ou muito bom e 4,8% bom. Em relação a qualidade gráfica, *design* e apresentação geral 97,6% responderam ótimo ou muito bom e 2,4%, bom. No quesito compreensão foram avaliados por 92,8% como ótimo ou muito bom e 7,1% como bom. Quando questionados sobre o vocabulário utilizado e a quantidade, qualidade e suficiência das informações, as avaliações ficaram acima de noventa por cento. Também consideraram positivo quanto ao envolvimento e a adequação do material para o ensino médio, bem como recomendariam os produtos para outros estudantes.

Nas questões sobre a aceitação, foram levantados dois pontos. Sobre haver algo irritante ou ofensivo, 95,2% afirmaram "nada"; 2,4% "pouco" e 2,4% "indiferente". Em relação à existência de imagens de homens ou mulheres estereotipadas ou linguagem discriminatória, 97,6% responderam "nada" e 2,4% (um), "pouco". Ao serem perguntados se os produtos cumprem o objetivo de facilitar o acesso às informações, em que 69% consideraram "muito" e 31%, "bastante". Ainda, se os produtos proporcionarão mudança para os estudantes na busca por informações: 71.4%, "muito"; 26,2%, "bastante"; e 2,4%, "indiferente".

As duas questões dissertativas demandaram aos respondentes que contribuíssem relatando sobre algo de que tivessem sentido falta nos materiais. Também foi solicitado que registrassem suas contribuições para melhorar os produtos educacionais. Dois respondentes deixaram excelentes contribuições quanto à acessibilidade, ficando esse indicativo para novas adaptações a serem feitas pela instituição a longo prazo. Embora o design do Guia d@ Estagiári@ tenha sido elaborado por um profissional da área (designer digital), são importantes as considerações sobre futuras adaptações para pessoas com deficiência (PCDs).

Constata-se, de maneira geral, que as respostas foram positivas em relação aos dois produtos, visto que a maioria das avaliações se restringem a "ótimo, muito bom e bom". Assim, a segunda etapa foi a validação em abril de 2024 efetivada pela banca de defesa da dissertação. O produtos estão disponibilizados no portal eduCAPES e acessados: o Guia d@ Estagiári@ através do link http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/747162 e está sob registro ISBN 978-65-5950-225-7; a I Feira dos Estágios e Profissões do IFsul Câmpus Camaquã, através do link http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/747174 está sob registro ISBN 978-65-5950-226-4.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo que originou a elaboração dos produtos teve início em vista da preocupação com as reclamações dos estudantes do EMIEP do IFSul Câmpus Camaquã em relação aos estágios supervisionados. Com base nos referenciais teóricos estudados no decorrer da pesquisa, percebeu-se a EPT, na forma do EMIEP, como estratégia para a quebra da dualidade estrutural do ensino e do trabalho (manual e intelectual), na busca por sobrepujar as determinações da sociedade capitalista. Entendeu-se que é indispensável desenvolver o protagonismo da instituição na sociedade, já que um de seus fundamentos estruturantes é a territorialidade, e que o estágio supervisionado é uma via capaz de favorecer a interlocução entre elas (escola e sociedade). Portanto, verificou-se como válido estreitar as relações com o mundo do trabalho e a articulação com a sociedade por meio dos estágios supervisionados, os quais nesse processo, podem superar o simples encaminhamento para o mercado de trabalho alcançando o nível de

articulador entre o trabalho pedagógico realizado na instituição e o mundo do trabalho.

A partir da realização da pesquisa de mestrado, verificou-se confluência nas manifestações dos servidores e estudantes sobre a comunicação interna relativa ao tema: dificuldade em acessar documentação, legislação, vagas disponíveis, entre outros. Porém, um fator inesperado ganhou destaque na análise dos dados: o que tange à comunicação externa realizada com as empresas, sendo apontada como fragilidade pelos dois segmentos. Esse fato dificulta o acesso às vagas e termina por frustrar o reconhecimento dos potenciais tanto da escola quanto dos seus estudantes e egressos.

Obter maior facilidade para acessar documentos e vagas permite aos estudantes tranquilidade no transcorrer da busca por estágio. Portanto, é importante facilitar os acessos, dando-lhes consciência dos seus direitos e deveres, das legislações e regulamentos que os amparam incentivando-lhes a continuarem seus estudos. Além disso, observou-se através dos dados produzidos na pesquisa, que havia necessidade de aprofundar algumas concepções a respeito do trabalho como princípio educativo, do entendimento e da diferenciação entre mercado e mundo do trabalho.

Os dados produzidos apontaram para a elaboração de um produto educacional (PE) que reparasse as fragilidades encontradas nos dois segmentos, contudo, se tornaria muito complexo abordar todas elas em apenas um PE. Dessa maneira, foram elaborados dois materiais: o Guia d@ Estagiári@, direcionado aos estudantes, e a I Feira dos Estágios e Profissões do IFSul Câmpus Camaquã, para os servidores. Foi considerada, na criação do Guia d@ Estagiári@, uma introdução que demonstra a origem da instituição e por que ela é tão vinculada ao trabalho, evidenciando o trabalho como princípio educativo e diferenciando o mercado e o mundo do trabalho. Na sequência, adentra nas informações sobre estágios supervisionados. Como parte desse PE, foi criado um perfil na rede social Instagram para dar visibilidade às vagas e informações sobre estágios. Foi dada ênfase nas questões dos estágios com detalhamento dos procedimentos e links que dão acesso aos documentos e legislação. No entanto, criou-se outro PE para dar conta das fragilidades relativas à interlocução com as empresas, evidenciadas pelos dois grupos pesquisados. A I Feira dos Estágios e Profissões do IFSul Câmpus Camaquã caracteriza-se como um evento de extensão com o objetivo de divulgar os cursos do câmpus, assim como ampliar o leque de empresas conveniadas, expandindo as parcerias institucionais.

Os dois PE, um material digital informativo e um evento, se complementam. Trata-se de um empreendimento inicial com vista a contribuir em um longo processo, que envolve muitas partes: servidores, comunidade externa à instituição, estudantes, dirigentes, além da implementação de uma política institucional que dê sustentação a essa iniciativa. Essa é uma das limitações deste estudo: para que as iniciativas deem certo, são necessárias várias pessoas e entidades dispostas a colaborar, principalmente, com relação à articulação com a sociedade. Outrossim, seria necessária a realização de uma pesquisa prévia junto à comunidade externa e ampliação do campo na comunidade interna, analisando de forma mais abrangente as demandas de ambos. Seria relevante o prosseguimento e aprofundamento dos estudos empreendidos até aqui para que se possa dar subsídios às políticas de extensão e de estágios no IFSul, para que efetivamente se cumpram os objetivos da instituição e o prescrito nos seus documentos norteadores.

O presente estudo e os PE elaborados podem contribuir para o melhor funcionamento dos serviços e das informações a respeito dos estágios no IFSul Câmpus Camaquã, assim como poderão ser aproveitados e adaptados em diferentes realidades de outras instituições e localidades. O estudo contribui para dar visibilidade aos estudantes

e suas necessidades, assim como expõe que é preciso evitar o encastelamento da instituição, a fim de que se estendam suas parcerias e seu entrosamento com a comunidade. Por fim, é essencial para a EPT que esse tipo de estudo e ações propostas sejam ampliados para superação dos desafios expostos.

REFERÊNCIAS

[1] BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

[2] BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área - Ensino**. Brasília. 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf. Acesso em: 30 out. 2022.

[3] FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=oB5x2SChpSEC & lpg=PA6&ots=ORUW2rakm3&dq=FONSECA%2C%20J.%20J.%20S.%20Metodologia%20da%20pesquisa%20cient%C3%ADfica.%20Fortaleza%3A%20UEC%2C%202002.%20Apostila.&lr&hl=pt-BR&pg=PA20#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 19 set. 2022

[4] GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo. Atlas, 2017.

[5] HOPPE, Luciana Fraga; CASTAMAN, Ana Sara. **Guia d@ Estagiári@** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: IFRS, 2025. PDF (21 p.). Disponível em: https://dspace.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/1181. Acesso em: 20 ago. 2025.

[6] LEITE, Priscila Souza Chisté. Investigação Qualitativa em Educação. **Atas do 7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa.** ISBN: 978-972-8914-82-0.Fortaleza. 2018. Disponível em: https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1946. Acesso em: 8 nov. 2022.

[7] PASQUALLI, Roberta; VIEIRA, Josimar de Aparecido; CASTAMAN, Ana Sara. Produtos Educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**. Manaus, v. 04, n. 07, p. 106-120, jun. 2018. Disponível em: https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/302. Acesso em: 30. out. 2022.

CAPÍTULO

14

Resgate histórico das Relações Curriculares entre os Ensinos Médio Propedêutico e Técnico no *Campus* Pelotas do IFSul

Gabriel de Oliveira Xavier, Maria Cristina Caminha de Castilhos França, Lucília Regina de Souza Machado

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo tem origem na dissertação de mestrado, cuja temática está relacionada à educação profissional e tecnológica aplicada às relações curriculares propedêutica e técnica do ensino médio. Considera-se a investigação na instituição hoje denominada IFSul *Campus* Pelotas e nos períodos históricos imediatamente anterior e na vigência do Decreto nº 2.208/1997 e após o Decreto nº 5.154/2004.

A trajetória da educação brasileira é marcada pela permanência de um dualismo estrutural que, segundo Moura (2007), separa a formação destinada às classes trabalhadoras, de caráter profissionalizante e voltada à mera inserção no mercado de trabalho, da formação propedêutica, voltada às elites e à preparação intelectual e cultural das futuras lideranças. Esse modelo estabeleceu uma fragmentação no sistema educacional do país, reproduzindo as desigualdades sociais e legitimando a divisão do trabalho entre atividades manuais e intelectuais, que perdura até os dias atuais.

Segundo o mesmo autor, a educação profissional, inicialmente concebida sob um viés assistencialista, destinava-se a instruir os menos favorecidos, o que reforçou uma visão preconceituosa sobre o trabalho manual como atividade de menor prestígio social. Com o advento da industrialização e a consolidação da República, a qualificação da força de trabalho ganhou relevância. Diante disso, conforme Ramos (2014), o Estado passou a assumir um protagonismo na organização da educação profissional, especialmente a partir da criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, marco da institucionalização de um modelo voltado para jovens em situação de vulnerabilidade e que deu origem ao atual Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul).

Nesse contexto, o *Campus* Pelotas, unidade pioneira do IFSul, construiu uma trajetória histórica que atravessa diferentes momentos normativos e pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, revelando tensões permanentes entre propostas de ensino propedêutico e técnico, que expressam as disputas políticas e ideológicas em torno da função social da escola pública. Assim sendo, considerou-se a relevância de empreender um estudo que possibilitasse averiguar a forma como se articulavam as relações curriculares no ensino médio, contemplando suas vertentes propedêutica e técnica, tendo como referência a instigação representada pela implantação do Decreto nº 2.208/1997, que veio a proibir aproximações programáticas entre elas. Ao mesmo tempo, entende-se a necessidade de se compreender a relação entre a proposta de ensino médio integrado implantada pelo Decreto nº 5.154/2004 e as experiências desenvolvidas pela instituição anteriormente.

Desta forma, o estudo buscou respostas à seguinte questão: o que se pode descobrir ao se analisar o que o Instituto Federal Sul-rio-grandense experimentou com respeito às relações currículares entre as facetas propedêutica e técnica do seu ensino

médio considerando-se os períodos históricos imediatamente anterior e na vigência do Decreto nº 2.208/1997 e após o Decreto nº 5.154/2004?

O processo de investigação teve como objetivo geral, analisar as relações, no ensino médio, entre os currículos de caráter propedêutico e de formação técnica, praticadas no IFSul imediatamente antes do Decreto nº 2.208/1997, na vigência dessa norma e no período pós Decreto n.º 5.154/2004. Como objetivos específicos procurou-se: a) analisar influxos na trajetória do *Campus* Pelotas do IFSul dos contextos históricos vivenciados pela Educação Profissional nos períodos imediatamente anteriores ao Decreto nº 2.208/97, na vigência dessa norma e nos posteriores ao Decreto nº 5.154/04; b) Analisar as perspectivas de integração curricular no ensino médio considerando-se as experiências históricas do *Campus* Pelotas do IFSul; c) propor um instrumento que contribua para a análise reflexiva da comunidade acadêmica do *Campus* Pelotas do IFSul sobre o percurso realizado pela instituição com respeito à integração curricular no ensino médio.

2. ENTRE A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E A METODOLOGIA

A investigação estruturou-se sobre a memória e a narrativa como eixos fundamentais de análise, compreendendo que o resgate das lembranças individuais e coletivas dos docentes constituiu-se um importante mecanismo de compreensão das práticas curriculares ao longo do tempo.

Segundo Barros (2017), a história como campo de estudo vale-se da memória como objeto e meio de sua perpetuação. Desta forma, a memória não se caracteriza somente como o registro de fatos vivenciados pelo sujeito, mas também, tange a construção de referências com o passado.

Para Nora (1993), a memória se caracteriza como um fenômeno permanentemente atual, constituindo uma relação com aquilo que é vivido no perpétuo presente. Assim, distingue memória e história, ressaltando que a primeira está vinculada à experiência vivida no presente, enquanto a segunda busca reconstruir o passado. Paralelamente, Halbwachs (1990) enfatiza o caráter social da memória, destacando que ela se constrói em grupos e alimenta identidades coletivas.

Todavia, um estudo que se propôs a refletir acerca das memórias coletivas ou individuais não pode deixar de considerar a relação intrínseca que se estabelece entre a memória e os locais de memória. Neste aspecto, Ricouer (2007) propõe que a memória dos lugares permite recuperar o sentido da territorialidade, preservando assim o sentido da espacialidade vivida. Para o autor, o espaço não é alheio àquilo que o ocupa e preenche. Assim, o ato de habitar constitui o mais forte vínculo entre a pessoa humana, o tempo e o lugar. Em consequência disso, os lugares habitados são, por excelência, memoráveis. Deste modo, Ricouer (1994) sustenta que o espaço vivido e narrado é essencial na constituição da experiência e da identidade. Assim, a narrativa possibilita o entendimento da temporalidade humana, revelando a identidade dos sujeitos e suas relações com o mundo.

Nessa perspectiva, Pollak (1992) evidencia que memória e identidade são fenômenos sociais negociados, marcados por disputas e redefinições. Portanto, compreender as narrativas docentes é também compreender como a identidade institucional do IFSul foi sendo construída e reconstruída ao longo das reformas curriculares. A investigação apoiou-se assim, nos pressupostos de Thompson (1998), de

que a narrativa devolve a história aos sujeitos permitindo-lhes interpretar seu próprio passado e projetar o futuro.

Quanto à classificação metodológica, a pesquisa enquadrou-se como aplicada, qualitativa, descritiva e exploratória. Para Assis (2009), a pesquisa aplicada tem por objetivo servir-se dos conhecimentos científicos a fim de solucionar os mais variados problemas, que podem ser de cunho individual ou coletivo. Ao mesmo tempo, para Gil (2017), uma abordagem qualitativa traz em seu escopo a possibilidade de ampliar a compreensão e aprofundar o conhecimento em relação ao objeto investigado. Por fim, o caráter descritivo, conforme indicam Silva e Menezes (2001), permite reproduzir as características de determinada população ou fenômeno ou ainda o estabelecimento de relações entre variáveis. Simultaneamente, como pesquisa exploratória, consente maior familiaridade com o problema investigado, favorecendo a construção de hipóteses e análises.

A pesquisa teve como local de estudo o *Campus* Pelotas do Instituto Federal Sul-rio-grandense, haja vista que é a unidade pioneira da instituição e que sua história perpassa pelas diversas reformas educacionais brasileiras, as quais constituíram-se objeto desse estudo. O *Campus* Pelotas possui uma grande estrutura física, apresentando área total construída de 48.791m^2 [1] e que permanece em constante expansão.

O IFSul *Campus* Pelotas oferta cursos presenciais, cursos na modalidade de Educação à Distância, de formação inicial e continuada, além de projetos desenvolvidos no âmbito da educação profissional, atendendo um total de 19.098 [2] estudantes. Para atender esta demanda, o *Campus* Pelotas conta ainda com um quadro composto por 534 [3] servidores ativos.

A amostragem utilizada para a pesquisa foi intencional, que, segundo Vergara (2010), consiste em uma seleção não probabilística de elementos que o pesquisador considere representativos da população-alvo. Deste modo, ela foi composta por oito (8) docentes dos cursos técnicos de nível médio do IFSul *Campus* Pelotas que tiveram vínculo com a instituição no período em que antecedeu a implantação do Decreto nº 2.208/1997, na vigência desta normativa e no posterior a implantação do Decreto nº 5.154/2004. Importante destacar que, a fim de se obter uma visão mais consistente das relações e práticas curriculares, o grupo de participantes da pesquisa foi composto por docentes da área técnica e das disciplinas de formação geral (propedêuticas). Além disso, alguns dos participantes foram alunos egressos da instituição, o que permitiu uma análise transversal de sua trajetória, ora como estudantes, ora como professores. Salienta-se ainda que, os componentes do grupo, também já exerceram cargos de gestão na instituição, o que ampliou as experiências compartilhadas e permitiu uma análise mais abrangente para o estudo.

Assim, com o propósito de fazer a interlocução sobre os marcos teórico-metodológicos e a realidade empírica, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com

[1] Conforme informações constantes no página do IFSul Campus Pelotas, Disponível em: http://pelotas.ifsul.edu.br/institucional/estrutura-fisica. Acesso em: 02 ago. 2024.
[2] Dados obtidos na Plataforma Nilo Peçanha – PNP, ano base 2023. Total de alunos com matrícula ativa no período, referente a todos os cursos ofertados pelo *campus* (presencial e EAD). Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVlLWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWM1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVkYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9 Acesso em: 03 jul. 2024.
[3] Dados referentes ao Relatório de Gestão 2023. Disponível em: https://www.ifsul.edu.br/component/k2/itemlist/category/16-pro-reitoria-de-administracao-e planejamento Acesso em: 03 jul. 2024.

os participantes da pesquisa. Optou-se pela entrevista semiestruturada, a fim de possibilitar uma interação mais flexível, de modo que as perguntas constituíram um instrumento capaz de provocar as memórias dos entrevistados, ensejando um relato espontâneo de suas vivências. As entrevistas foram concebidas como narrativas, alinhadas à história oral e permitiram aos docentes revisitar suas memórias, revelando experiências sobre as práticas curriculares e os impactos das reformas educacionais.

A fim de obter uma melhor compreensão de como se articulavam as relações curriculares entre componentes propedêuticos e técnicos nos períodos em estudo, buscou-se também por documentos institucionais, tais como regulamentos, projetos pedagógicos, matrizes curriculares, que pudessem trazer informações. Entretanto, para o período que antecedeu a implantação do Decreto 2.208/1997, bem como para o período de sua vigência, não se obteve sucesso no acesso a tais documentos. Foi possível encontrar e acessar apenas documentos do período que se refere à última reforma implementada, ou seja, a partir do Decreto 5.154/2004, sobre o qual se constituem as atuais matrizes curriculares, o projeto pedagógico institucional, regulamentos e regimentos.

A análise dos dados foi orientada pelo método materialista histórico-dialético, que segundo Silva (2019), possibilita compreender a realidade como uma totalidade histórica e social. A partir desse enfoque, buscou-se identificar nexos entre as reformas curriculares e a materialidade institucional, relacionando os contextos políticos e econômicos às transformações no IFSul. O movimento analítico consistiu em confrontar teoria e prática, estruturando os relatos em categorias de análise, previamente definidos, como: organização curricular, dificuldades resultantes das reformas, barreiras à integração, reação diante das reformas, contexto político e econômico, formação docente e material didático e, finalmente, resultados das reformas e perspectivas para a EPT.

Cada uma dessas categorias foi explorada em profundidade, sistematizando os relatos e interpretando-os à luz da teoria.

A pesquisa observou os princípios éticos estabelecidos pelas resoluções do Conselho Nacional de Saúde, sendo submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que aprovou o projeto sob parecer nº 5.865.783. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assegurou a autonomia dos participantes, que consentiram com o uso de imagem e voz, especialmente para a produção de um vídeo documentário, produto educacional derivado do estudo. Importante salientar que, os docentes participantes da pesquisa foram identificados, como sujeitos de prestígio, reconhecendo a sua contribuição histórica à instituição.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e discussões apresentados visaram responder aos objetivos específicos estabelecidos para a pesquisa desenvolvida e tornaram possível compreender, a partir das experiências vivenciadas no IFSul *Campus* Pelotas, os contextos históricos e os reflexos para a Instituição, das políticas implementadas no âmbito da EPT ao longo de sua trajetória.

Assim, a partir das categorias que foram estabelecidas para as análises e de acordo com os temas que surgiram nas entrevistas, foi possível alcançar os resultados a seguir.

3.1. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

No período anterior ao Decreto nº 2.208/1997, as formações propedêutica e técnica coexistiam de forma concomitante, sem integração efetiva. As disciplinas gerais e técnicas eram ministradas em turnos distintos, reforçando a percepção de cursos paralelos. Algumas iniciativas isoladas de professores buscaram promover projetos conjuntos, mas não constituíam política institucional. A disciplina de Prospecção Profissional destacou-se por orientar os estudantes na escolha do curso técnico após vivências práticas, o que contribuía para reduzir evasão e reprovação.

Com a promulgação do Decreto nº 2.208/1997, instituiu-se uma separação obrigatória entre ensino médio e técnico, acarretando uma dualidade explícita. O *Campus* Pelotas optou por manter o ensino médio independente, que passou a ser reconhecido pela qualidade e pelo elevado índice de aprovação em vestibulares. Entretanto, essa configuração distanciava-se da função social original da instituição, de formar trabalhadores técnicos, reforçando críticas à cisão entre formação geral e profissional. Nesse contexto, consolidou-se a percepção de uma lógica educacional alinhada ao modelo neoliberal, centrado na produtividade e em uma visão utilitarista do conhecimento.

A virada ocorreu com o Decreto nº 5.154/2004, que restabeleceu a possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional técnica. Esse marco exigiu a revisão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e suscitou intensos debates internos sobre a concepção de currículo, seleção de conteúdos e distribuição de carga horária. A participação da comunidade acadêmica foi ampla, mas enfrentou resistências, principalmente na disputa entre áreas disciplinares, pela carga horária definida às disciplinas. Observou-se que, embora o discurso oficial defendesse a integração, na prática curricular prevaleceu a concentração das disciplinas gerais no início dos cursos e a predominância das disciplinas técnicas nos semestres finais, revelando limites na efetivação do modelo integrado.

A análise da trajetória curricular do *Campus* Pelotas no intervalo temporal proposto refletiu as tensões históricas entre formação geral e técnica, marcadas por políticas públicas, disputas institucionais e práticas docentes. As experiências relatadas confirmam que, a integração curricular, não se realiza apenas pela justaposição de disciplinas em uma matriz comum, mas exige diálogo constante entre áreas, concepção pedagógica coletiva e práticas que articulem saberes técnicos e humanísticos. Nesse sentido, a memória institucional reconstruída pelos entrevistados permitiu compreender tanto os avanços quanto as contradições que ainda persistem na busca por uma educação de caráter omnilateral.

3.2. DIFICULDADES RESULTANTES DAS REFORMAS

As reformas promovidas pelo Decreto 2.208/1997 foram marcadas pelo caráter impositivo e ausência de debate democrático, motivando profundas alterações que impactaram na concepção e na organização do trabalho na instituição. O Decreto nº 2.208/1997 ocasionou a separação entre o ensino médio e técnico, acarretando dificuldades como evasão escolar, elitização do acesso, mudanças no perfil dos estudantes, reorganização das cargas horárias docentes e problemas com a adoção do modelo de avaliação por competências e habilidades, cuja aplicação prática foi considerada confusa e ineficaz. Além disso, o decreto foi interpretado como expressão de uma lógica neoliberal, subordinando a educação às demandas de mercado.

Já o Decreto nº 5.154/2004 representou a tentativa de retomada de uma perspectiva mais democrática e integradora, permitindo novamente a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio. Contudo, sua implantação trouxe dificuldades relacionadas à reorganização institucional, disputas de carga horária entre áreas técnicas e propedêuticas, adaptação de laboratórios e currículos, bem como à heterogeneidade das turmas, marcadas por diferentes níveis de formação prévia, o que manteve índices de evasão e repetência.

Evidenciou-se, portanto, que as reformas promoveram tanto avanços quanto retrocessos, destacando que as mudanças no espectro normativo-legal não se mostraram suficientes, caso não fossem acompanhadas das condições materiais, do diálogo institucional e do engajamento coletivo para garantir efetividade e democratização no campo educacional.

3.3. BARREIRAS À INTEGRAÇÃO

Embora a legislação educacional tenha avançado em direção a uma maior articulação entre ensino médio e formação técnica, diversos obstáculos continuaram limitando a efetiva integração curricular. Antes do Decreto nº 2.208/1997, os cursos integrados eram marcados pela compartimentalização disciplinar, sem diálogo entre áreas, o que inviabilizava práticas interdisciplinares. Com o Decreto nº 5.154/2004, abriu-se a possibilidade de uma educação integral, voltada para a formação omnilateral, mas a materialização desse projeto esbarrou em problemas estruturais e organizacionais, como a dimensão física do *campus*, a fragmentação entre coordenadorias, a sobrecarga e dispersão docente e a predominância de debates administrativos em detrimento de reflexões pedagógicas. A legislação mais recente, como a Lei nº 11.892/2008 e a Portaria nº 983/2020, ampliou as demandas sobre os docentes e intensificou a complexidade da atuação, comprometendo ainda mais as práticas integradoras. Nesse cenário, prevaleceu a permanência do dualismo entre ensino médio e técnico, reforçado por uma cultura institucional sedimentada, que reproduzia barreiras históricas e dificultava a superação do modelo tradicional. Assim, constatou-se que, apesar das reformas legais, a integração no *Campus* Pelotas permaneceu limitada por condicionantes estruturais, organizacionais e culturais que dificultaram a efetivação de uma proposta verdadeiramente politécnica e emancipadora.

3.4. REAÇÃO DIANTE DAS REFORMAS

Conforme apontaram os depoimentos, durante a vigência do Decreto n.º 2.208/1997, observou-se que o *Campus* Pelotas, diferentemente de algumas instituições como o CEFET-RN, adotou uma postura predominantemente adesionista, cabendo ao Sinasefe a liderança dos movimentos contrários, ainda que com força desigual no cenário nacional. A narrativa também apontou para os ataques recentes à educação pública, sobretudo no governo Bolsonaro (2019-2022), marcados por cortes orçamentários, privatização velada e fortalecimento de movimentos como “Escola sem Partido”, contrapostos pela mobilização estudantil de 2016 e pela atuação das entidades sindicais.

Em relação ao Decreto n.º 5.154/2004, que retomou a proposta de integração curricular, o *campus* apresentou resistência parcial, revelando disputas internas e a dificuldade de implementar currículos articulados às demandas contemporâneas,

agravada por limitações estruturais, culturais e pedagógicas, que exigem revisão constante de conteúdos, formação docente adequada e inovação metodológica.

Já com relação à reforma do "novo ensino médio", instituída pela Lei n.º 13.415/2017, as críticas recaem sobre a flexibilização curricular, considerada reducionista e pautada em estatísticas internacionais, como o PISA, em detrimento da formação integral. As entrevistas destacam o risco de exclusão de estudantes da classe trabalhadora e denunciam a "pedagogia da estatística", que privilegia resultados mensuráveis em Matemática e Português, esvaziando o acesso ao conhecimento amplo e crítico. No *Campus* Pelotas, conforme indicaram os relatos, o tema permaneceu silenciado, com escassa mobilização docente, ficando novamente o Sinasefe com o protagonismo dos debates e da resistência. Logo, evidenciou-se que as reações diante das reformas se moveram entre adesão institucional, resistência parcial e silenciamento, confirmando que a defesa da educação pública, com foco na formação humana integral, tem sido sustentada historicamente, sobretudo, pela ação dos sindicatos e movimentos sociais.

3.5. CONTEXTO POLÍTICO E ECONÔMICO

A conjuntura em torno do Decreto 2.208/1997, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foi marcada pelo ideário neoliberal, caracterizado pelo enxugamento do Estado, privatizações e sucateamento das instituições públicas. A reforma educacional sustentava-se no discurso da "sociedade do conhecimento", mas, na prática, vinculava-se a estratégias de redução de custos e à crítica à formação técnica de nível médio. Os relatos apontaram dificuldades financeiras, ausência de reajustes salariais e limitações estruturais, corroborando com a lógica de desresponsabilização estatal e incentivo à "Cefetização" como forma de autofinanciamento, apoiada pelo Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). A política reforçou a dependência tecnológica e a concepção de "Estado Mínimo", impactando negativamente a rede federal.

Em contrapartida, o Decreto nº 5.154/2004 e a posterior criação dos Institutos Federais pela Lei nº 11.892/2008 representaram um novo direcionamento político, com expansão de investimentos e fortalecimento da função social das instituições. A valorização da educação integrada ao ensino médio buscou garantir formação omnilateral e integral, em perspectiva democrática, contra hegemônica e mais favorável ao desenvolvimento humano. Assim, a análise evidencia dois momentos distintos: de precarização e retração no final dos anos 1990, e de expansão, autonomia e valorização da educação profissional a partir da primeira década dos anos 2000.

3.6. FORMAÇÃO DOCENTE E MATERIAL DIDÁTICO

Os dados indicaram que as iniciativas anteriores ao Decreto n.º 2.208/1997, como os cursos Esquema I e II, buscaram suprir emergencialmente a carência de habilitação pedagógica, mas perpetuaram fragilidades formativas. Durante a vigência do Decreto 2.208/1997, as ações de formação e integração entre ensino médio e técnico foram escassas, reforçando a ideia equivocada de que a experiência prática seria suficiente para a docência. O Decreto 5.154/2004 abriu espaço para debates e reflexões sobre o Ensino Médio Integrado, ampliados por programas como o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2013) e pela Resolução CNE n.º 02/2015, que estabeleceu diretrizes para a formação inicial e continuada. Contudo, retrocessos se evidenciaram com a

Resolução CNE/CP n.º 02/2019, que instituiu a BNC Formação, criticada por reduzir a formação docente a um caráter tecnicista.

No âmbito institucional, o *Campus* Pelotas estruturou iniciativas próprias, como a criação, em 1999, de curso de formação pedagógica, posteriormente transformado em pós-graduação lato sensu e, a partir de 2018, em curso de formação pedagógica para graduados não licenciados. Quanto à produção de materiais didáticos, observa-se que não houve políticas institucionais consistentes, sendo as práticas limitadas a esforços individuais ou de grupos isolados.

Infere-se-que as reformas, em sua maioria, não promoveram avanços significativos na consolidação de práticas pedagógicas inovadoras ou na integração curricular, restringindo-se a medidas pontuais sem continuidade política e institucional.

3.7. RESULTADOS DAS REFORMAS E PERSPECTIVAS PARA A EPT

Os depoimentos coletados revelaram divergências quanto às experiências curriculares: enquanto alguns entrevistados defenderam a estrutura anterior ao Decreto n.º 2.208/1997, considerada mais integrada e de melhor qualidade, outros valorizaram a possibilidade de escolha e flexibilidade proporcionada pelas normas posteriores, como o Decreto n.º 5.154/2004. As reformas geraram mudanças no perfil discente, ampliando o acesso de estudantes oriundos de classes populares, mas também aumentando dificuldades acadêmicas e taxas de evasão.

Entre as principais consequências identificadas estão a fragmentação curricular, a crise de identidade institucional, a ampliação das exigências docentes, os quais têm que administrar uma elevada carga horária, lecionando em diversos cursos em variados níveis de formação e o tensionamento entre ensino médio e formação técnica. Além disso, emergiram críticas à falta de clareza e de apoio governamental na implementação das mudanças, o que em alguma medida, comprometeu o engajamento dos profissionais da educação. Apesar dos avanços em termos de democratização, persistem desafios na efetiva integração entre disciplinas gerais e técnicas, bem como na garantia de permanência e sucesso escolar.

Em relação às perspectivas para a EPT, os dados apontaram a necessidade de fortalecer a articulação pedagógica, de ampliar debates coletivos sobre o currículo e de manter o compromisso social da instituição com a formação de estudantes de menor condição socioeconômica. Ressalta-se, ainda, a importância da mobilização dos servidores e da sociedade na defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, diante de um cenário político-econômico instável e marcado por incertezas. Concluiu-se que a EPT permanece como campo estratégico e em disputa, sendo essencial preservá-la como instrumento de emancipação e de desenvolvimento social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a vigência da Lei nº 5.692/1971, a conjuntura político-econômica marcada pelo regime civil-militar e pela modernização industrial favoreceu a ampla inserção dos egressos da instituição no mercado de trabalho, sobretudo nas empresas estatais. O estudo identificou que esse período foi fundamental para consolidar a credibilidade do *Campus* Pelotas como referência em educação profissional, embora os

limites do modelo tecnicista e de uma pedagogia voltada ao mercado de trabalho fossem evidentes.

Com a promulgação do Decreto nº 2.208/1997, em meio ao avanço das políticas neoliberais no Brasil, o cenário educacional sofreu transformações profundas. O decreto instituiu a separação formal entre ensino médio e ensino técnico, proibindo a sua oferta na forma integrada e restringindo a expansão da rede federal. No *Campus* Pelotas, essa ruptura provocou sérias dificuldades institucionais, agravadas pela escassez de recursos e pela estagnação salarial dos servidores.

Já o Decreto nº 5.154/2004 representou um marco de retomada da integração curricular, em um contexto político de valorização da educação pública e de expansão da Rede Federal. A partir dessa normativa, o *Campus* Pelotas incorporou novamente o ensino médio integrado ao técnico, estabelecendo cursos concomitantes, subsequentes e de graduação. Contudo, a investigação também revelou barreiras persistentes à efetiva integração curricular. Entre os obstáculos, destacaram-se a complexidade organizacional do *Campus* Pelotas, a resistência de alguns setores à adoção do modelo integrado e a falta de ações articuladas contínuas entre as áreas técnica e propedêutica. Embora iniciativas pontuais tenham ocorrido, principalmente estimuladas por docentes engajados em pesquisas acadêmicas, observou-se que as relações curriculares, sob uma perspectiva de integração, não se consolidaram como política institucional.

Como resultado da pesquisa foi desenvolvido ainda o documentário "Resgate Histórico das Relações Curriculares entre os Ensinos Médio Propedêutico e Técnico no *Campus* Pelotas do IFSul". O produto educacional tem como finalidade fomentar reflexões críticas na comunidade acadêmica e em demais interessados, ao abordar as experiências, embates e perspectivas sobre a integração curricular na Educação Profissional e Tecnológica.

Nesta perspectiva, os resultados da pesquisa permitem compreender que a EPT é uma grande e necessária modalidade de ensino, que tem muito a contribuir para o desenvolvimento do país. Todavia, observa-se que a escola não se configura como um ambiente imune às contendas político-ideológicas do seu entorno, portanto, ela está inserida nestes embates, como um campo em disputa. Evidencia-se também, que os Institutos são bastante sensíveis às políticas públicas que os circundam, entretanto, a institucionalidade presente a partir do Decreto nº 5.154/2004, lhes conferem a possibilidade de um discurso contrahegemônico mais consistente.

REFERÊNCIAS

[1] ASSIS, Maria. **Pesquisa aplicada**. São Paulo: Atlas, 2009.

[2] BARROS, José d'Assunção. **História e memória**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

[3] GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2017.

[4] HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 1990.

[5] MOURA, Dante Henrique. **A educação profissional no Brasil:** origens e perspectivas. 2007.

[6] NORA, Pierre. Entre memória e história: os lugares de memória. **Revista Projeto História,** n. 10, p. 7-28, 1993.

[7] POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

[8] RAMOS, Marise Nogueira. **Concepções de ensino médio e disputas de projeto**. 2014.

[9] RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papirus, 1994.

[10] RICOUER, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Papirus, 2007.

[11] SILVA, Antonio Carlos; MENEZES, Estera Muszkat. **Métodos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2001.

[12] SILVA, L. M. **Método dialético em Marx**. Curitiba: Appris, 2019.

[13] THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

[14] VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2010

Macroprojeto 6

Organização de espaços pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica

CAPÍTULO 15

Avaliação da Política de Ações Afirmativas do IFRS

Margarida Prestes de Souza, Clarice Monteiro Escott, Andréa Poletto Sonza

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresentamos o produto educacional intitulado "Avaliação da Política de Ações Afirmativas do IFRS", cujo objetivo consiste em fornecer orientações e informações detalhadas referentes à Política de Ações Afirmativas do IFRS, além de oferecer alternativas para a implementação de um processo de avaliação da PAAf, consolidando a política e promovendo inclusão, diversidade, igualdade e equidade no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ofertada pelo IFRS. Este produto educacional é fruto da pesquisa qualitativa "Avaliação da Política de Ações Afirmativas do IFRS: Construção Coletiva de uma Proposta de Autoavaliação na Educação Profissional e Tecnológica", realizada no âmbito do Mestrado Profissional de Educação Profissional e Tecnológica, do Campus Porto Alegre, do IFRS. Tendo como lócus o Campus Bento Gonçalves, a pesquisa contou com a participação dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica do campus. Considerou-se, para o recorte de pesquisa, os anos de 2021 a 2023. Trata-se de um produto educacional classificado como material textual no documento da Área de Ensino CAPES. O PE está vinculado à linha de pesquisa "Organização e Memórias dos espaços pedagógicos em EPT" e ao macroprojeto 6 – Organização de espaços pedagógicos da EPT.

Pautado na reflexão teórica desenvolvida na pesquisa, ora apresentada, o PE visa enriquecer os debates na formação integral. A seguir apresentamos o Guia de Avaliação da Política de Ações Afirmativas demonstrando como os dados da pesquisa foram traduzidos em uma ferramenta prática com vistas ao monitoramento e melhoria constante da PAAf.

2. MARCO TEÓRICO – A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

As políticas públicas, ações de Governo que se materializam em forma de programas, projetos, planos, entre outras, têm, na educação, o objetivo de atender às camadas sociais mais vulneráveis, com vistas à erradicação do analfabetismo, à continuidade de estudos, ao acesso à tecnologia e à formação profissional (Souza, 2009).

As políticas para a expansão da EPT tomaram vulto a partir de 2003, se caracterizando pela defesa de um projeto estratégico para a construção da cidadania e para a maior inserção de jovens e trabalhadores na sociedade brasileira. Tais políticas encaminhavam a superação da dualidade estrutural, rompendo com um sistema educacional classista que, historicamente, promoveu a separação entre trabalho intelectual/manual, trabalho simples/complexo e cultura geral/técnica. (Pacheco, 2015).

Na EPT, essas políticas desempenham papel fundamental para redução das disparidades entre classes sociais e as etnias historicamente marginalizadas. Elas

correspondem a medidas governamentais voltadas ao desenvolvimento da educação em todos os seus níveis. Quando a avaliação das políticas públicas é concretizada, como processo organizado, incorporada e institucionalizada, torna-se possível analisar a eficiência do uso dos recursos públicos, os impactos causados na sociedade, e as desigualdades que podem ser mitigadas ou, eventualmente, agravadas (Mainardes, 2006; Ball; Mainardes, 2011).

A avaliação de uma política pública deve ser construída coletivamente, mobilizando um conjunto articulado de estudos, reflexões, vivências e juízos de valor que contribuam para a transformação qualitativa das políticas e de seus contextos, favorecendo a melhoria de seus processos e das relações sociais (Souza, 2009).

3. A AUTOAVALIAÇÃO NO IFRS

O Programa de Autoavaliação Institucional do IFRS – PAIIFRS (IFRS, 2012), expressa o compromisso com uma concepção de avaliação emancipatória, cujos processos de autoavaliação e meta avaliação devem constituir-se de momentos caracterizados pela retomada crítica de todo o processo institucional desenvolvido na instituição. Desta forma, o conceito de qualidade é assumido como associado à pertinência da educação profissional, uma vez que qualidade não é um atributo abstrato, relativo a propriedades de um objeto comparado a outros.

Assim, este programa institucionaliza-se ao assumir o compromisso de contribuir para a consolidação da qualidade da educação profissional em todos os níveis ofertados pelo IFRS, de forma ética e com competência formal, através de uma perspectiva formativa e emancipatória de avaliação.

4. AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL E NO IFRS

As ações afirmativas se definem como políticas públicas e privadas voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de características física, com vistas à superação das desigualdades sociais historicamente impostas a determinados grupos sociais.

No Brasil, um marco importante para a implantação das ações afirmativas foi a Constituição Federal de 1988, que, através do seu art. 5º, declara que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” (Brasil, 1988, p. 2). Porém, somente em 2012, a Lei nº 12.711 (Brasil, 2012), instituiu o sistema de cotas para o ingresso de estudantes pretos, pardos, indígenas, de baixa renda e oriundos da escola pública, incluindo, posteriormente, a ampliação do benefício para pessoas com deficiência. Na sequência, a Lei nº 14.723/2023 (Brasil, 2023), redefiniu o programa de acesso às instituições federais de ensino superior e técnico de nível médio, estendendo-o também a quilombolas e determinando a avaliação periódica do programa a cada dez anos.

Nesse contexto, o IFRS tem implementado uma série de políticas institucionais voltadas ao ingresso nos cursos ofertados, à permanência dos estudantes no curso e no ambiente acadêmico e ao êxito na conclusão de sua formação. Tais políticas buscam garantir o acesso do estudante ao mundo do trabalho, articulando a qualificação

profissional à formação cidadã, conforme os princípios da formação humana integral[1] promovida ao longo da trajetória dos estudantes na instituição.

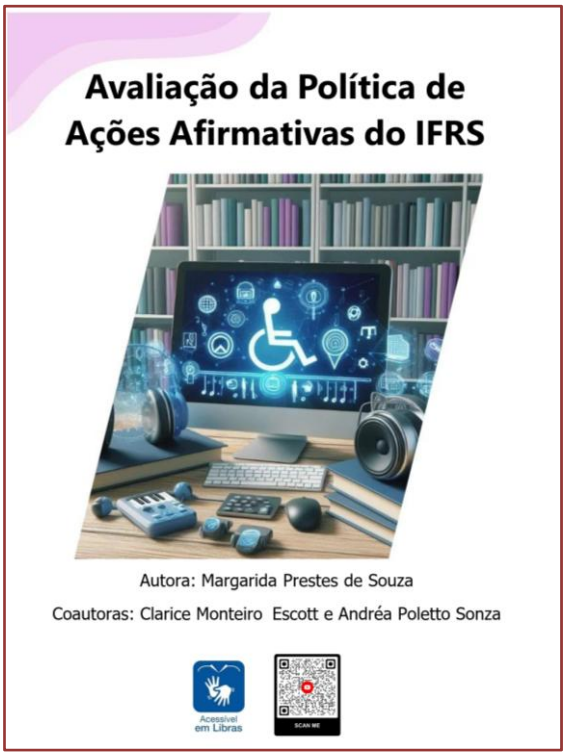
Cumprindo seu papel de instituição inclusiva, o IFRS instituiu a Política de Ações Afirmativas, conforme Resolução nº 022 de 2014:

> orientada para ações de inclusão nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, para a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades específicas, e para a defesa dos direitos humanos. § 1º Esta política propõe medidas especiais para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, em todos os cursos oferecidos pelo Instituto, prioritariamente para pretos, pardos, indígenas, pessoas com necessidades educacionais específicas, pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundos de escolas públicas (IFRS, 2014, p. 2).

De acordo com Pacheco (2015), a educação precisa estar articulada aos objetivos estratégicos de um projeto que não vise apenas à inclusão em uma sociedade marcada por desigualdades, mas à construção de uma nova ordem social fundada na igualdade política, econômica e social, comprometida com o mundo do trabalho, com a democracia e com a justiça social.

5. O PRODUTO EDUCACIONAL

Figura 1 - Capa do produto educacional



Fonte: Souza; Escott; Sonza, 2024

[1] Formação Humana Integral: síntese de formação básica e formação para o trabalho, considerando a articulação entre os princípios do trabalho, ciência e cultura (Pacheco, 2015; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2025).

O Produto Educacional objetiva contribuir para a institucionalização da Avaliação da Política de Ações Afirmativas do IFRS. O objetivo é que esta proposta suscite a reflexão junto à Comissão Própria de Avaliação, quanto à incorporação dos indicadores de qualidade no Instrumento de Avaliação Institucional do IFRS, o que poderá representar um passo significativo em direção à Avaliação da Política de Ações Afirmativas na instituição.

No que se refere ao formato, o guia foi desenvolvido utilizando os programas Power Point, Canva e Gamma.app. Possui acessibilidade, pois emprega uma linguagem simples e inclusiva, destacando a escolha de fontes sem serifa, imagens descritas, alinhamento dos textos à esquerda, bom contraste entre o primeiro e segundo plano o que aprimora a legibilidade e acessibilidade do conteúdo e QR Code com os vídeos em Libras o que incrementa significativamente a acessibilidade e a inclusão, permitindo que pessoas surdas ou com deficiência auditiva compreendam conteúdos que antes lhes eram inacessíveis.

A primeira parte do guia traz o conceito de Ações Afirmativas, de acordo com os referenciais teóricos utilizados na pesquisa, o contexto da PAAf, bem como os seus objetivos, glossário dos conceitos que permeiam a temática da PAAf, uma nuvem de palavras representando o cenário da Ações Afirmativas na EPT, conceitos de Atitudes e Relacionamentos e os Núcleos de Ações Afirmativas: Napne, Neabi e Nepgs

A Avaliação da Política de Ações Afirmativas do IFRS envolverá a análise criteriosa de sua efetividade, na promoção da igualdade e na criação de um ambiente acolhedor, na perspectiva do acesso, permanência e êxito de todos os estudantes, especialmente aqueles atendidos pela PAAf, materialização efetiva de seus objetivos estabelecidos.

Ao longo desse processo é essencial garantir a objetividade, a transparência e a participação ativa de toda a comunidade acadêmica. Somente assim, será possível obter uma visão holística do desempenho institucional e identificar oportunidades de aprimoramento que impactarão positivamente a qualidade dos serviços prestados.

A segunda parte trata da Autoavaliação Institucional, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA). A temática visa demonstrar como se dará o processo de avaliação da PAAf. O guia apresenta a temática, com destaque para o Programa de Avaliação Institucional do IFRS, bem como o processo de autoavaliação na instituição e o envolvimento da comunidade acadêmica. Essa avaliação permite identificar as potencialidades, as oportunidades de melhoria e as áreas que necessitam de atenção especial, subsidiando a tomada de decisões estratégicas por parte das gestões da reitoria, do *campus* e de curso. Com a participação efetiva da comunidade, a CPA, consolida o relatório final, com base nas percepções dos segmentos acadêmicos, apontando críticas e considerações a respeito das políticas institucionais.

Envolvimento da Comunidade Acadêmica na Avaliação Institucional

I. Comunicação: a comunicação entre a CPA, a instituição e a comunidade acadêmica deve ser transparente e eficaz, compartilhando informações sobre seus objetivos, atividades e resultados da avaliação institucional. Isso criará um ambiente de confiança e permitirá que a comunidade entenda melhor o papel e as iniciativas da CPA.

II. Sensibilização à participação: a CPA deve coordenar a sensibilização à participação da comunidade no processo de avaliação, evidenciando a inserção da avaliação da PAAf. A organização de eventos e grupos de discussão para ouvir as demandas e

sugestões da comunidade, podem ser estratégias interessantes para envolver a comunidade. Essa abordagem colaborativa fortalece os laços entre a instituição e as partes interessadas.

III. Feedback: A partir do envolvimento da comunidade acadêmica é possível coletar feedbacks que servirão para orientar as ações de melhoria. Isso denota o quanto a instituição valoriza as contribuições da comunidade acadêmica e que está comprometida em aprimorar seus serviços e atender melhor às necessidades de todos.

IV. Divulgação dos resultados: após a análise da autoavaliação, a CPA disponibilizará os resultados a toda comunidade acadêmica, pelos meios de comunicação existentes, além de realizar o relatório parcial de avaliação e o relatório da avaliação da PAAf, para posterior inserção no relatório final da CPA. Caberá, ainda, à CPA a apresentação do Relatório à Gestão da Instituição.

A proposta de Avaliação da Política de Ações Afirmativas do IFRS é apresentada na terceira parte do guia, assim como o processo de avaliação da PAAf no IFRS.

A avaliação da PAAf está prevista na Resolução Consup IFRS 022/2014, disposições finais, Artigo 15:

> A Política de Ações Afirmativas do IFRS deverá ser avaliada, anualmente, através de relatório produzido pela Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Política de Ações Afirmativas a ser enviado à Comissão Própria de Avaliação do IFRS (CPA), para compor o relatório de Avaliação institucional. Parágrafo único. A avaliação a que se refere o caput do artigo deve pautar-se pela materialização efetiva dos objetivos estabelecidos nesta Política (IFRS, 2014, p. 7).

A proposta de avaliação da PAAf será analisada pela CPA, para que seja incorporada ao Programa de Autoavaliação Institucional, dando à comunidade acadêmica a oportunidade de avaliar a política. As percepções dos avaliadores quanto à Política de Ações Afirmativas do IFRS, também são consideradas, sendo o avaliador efetivamente beneficiado pela política ou não.

Conforme, Souza (2013, p. 175), a avaliação pública é feita com o público, pelo público e para o público aqui entendido como os beneficiados pela política. Este público conhece melhor que ninguém quais são suas reais necessidades. Portanto, devem participar como avaliadores da política não pelo viés técnico do custo benefício esperado como resultado, mas pelo caminho da dialogicidade e da politização, que os tornam sujeitos autônomos e autores da realidade que os cerca. Os resultados da autoavaliação destacarão as potencialidades da Política de Ações Afirmativas do IFRS, bem como suas fragilidades ou áreas que requerem aprimoramento.

A quarta parte das temáticas do guia traz uma matriz composta por oito indicadores qualitativos, propostos a partir dos resultados da análise de conteúdo das entrevistas realizadas durante a pesquisa, bem como as ações que deverão ser realizadas após a avaliação, na fase de análise dos resultados da autoavaliação. Também deve se articular com o Plano de Ação, apresentando as prioridades, metas, prazos, responsabilidades e recursos necessários para os saneamentos das demandas apontadas no Relatório da CPA.

6. OS INDICADORES DE AVALIAÇÃO

A análise qualitativa dos dados, com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2016), resultou na elaboração de uma matriz avaliativa composta por oito indicadores organizados em cinco eixos, alinhados às dimensões do Sinaes, conforme a Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (Brasil, 2004). Esses indicadores devem orientar, de forma articulada, os processos de autoavaliação institucional.

Os eixos e indicadores desenvolvidos abrangem desde a participação da comunidade acadêmica nos eventos de sensibilização (Eixo I), até a acessibilidade física das instalações (Eixo V), passando por políticas de valorização da diversidade, assistência estudantil, formação continuada, sustentabilidade financeira e gestão institucional. A proposta visa integrar a avaliação da PAAf ao cotidiano institucional, superando a fragmentação atual e garantindo maior legitimidade e eficácia às ações afirmativas. A construção desses indicadores não apenas amplia a responsabilização institucional, mas também fortalece o compromisso com a equidade no acesso, permanência e êxito dos estudantes.

Os depoimentos dos discentes do EMI são especialmente reveladores ao destacarem a importância das ações afirmativas para sua permanência e êxito no IFRS. As falas apontam que políticas públicas voltadas à inclusão precisam ser acompanhadas de escuta qualificada, suporte pedagógico e sensibilidade institucional. Esses elementos são decisivos para transformar o discurso da diversidade em práticas concretas. A avaliação da política, nesse sentido, é uma oportunidade para dar visibilidade às experiências dos sujeitos e garantir que a PAAf seja continuamente aperfeiçoada, em diálogo com as realidades vividas nos campi e com os princípios que regem a educação pública e inclusiva.

7. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na etapa de análise dos resultados da avaliação da PAAf, a gestão poderá atuar na busca de alternativas e estratégias para minimizar as fragilidades, as desigualdades, criadas ou reproduzidas pela política e até mesmo, redimensionar os aspectos que estão prejudicando sua efetividade na instituição. É imprescindível que os resultados dessa jornada de aprimoramento sejam amplamente divulgados e compartilhados com a comunidade acadêmica, fortalecendo a transparência e a confiança no IFRS.

Com base na análise dos resultados da avaliação institucional, a CPA deverá identificar as áreas prioritárias que requerem intervenção imediata, incluindo aquelas que se referem às ações afirmativas. Para cada uma das ações prioritárias, deverão ser estabelecidas metas e prazos para sua implementação, com cronograma detalhado de execução.

A execução das ações previstas no Plano de Ação envolve a definição de atribuição de tarefas específicas a indivíduos ou equipes, garantindo o comprometimento e a responsabilidade de todos os envolvidos. Para garantir a efetividade do plano de ação, é essencial alocar os recursos necessários, sejam eles financeiros, humanos ou de infraestrutura. Isso deverá ser feito cuidadosamente, de modo a assegurar que as ações sejam implementadas de forma eficiente.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo retoma, de forma breve, as temáticas estudadas durante a pesquisa com a finalidade de contextualizar o Produto Educacional. A seguir descrevemos o guia de Avaliação da Política de Ações Afirmativas do IFRS, demonstrando como foi o desenvolvimento das duas principais temáticas, ou seja, das Ações Afirmativas e da Autoavaliação Institucional, até chegar à Matriz de Indicadores qualitativos para que seja realizada, na prática, a avaliação da PAAf.

As perspectivas futuras são no sentido de que o PE possa suscitar o debate e reflexões, nos Núcleos de Ações Afirmativas, bem como em todos os níveis da gestão e dos segmentos da comunidade acadêmica. Que o resultado da autoavaliação da política forneça informações necessárias para orientar as ações da gestão, no que se refere às metas propostas desde a criação, implementação e consolidação da PAAf.

Esperamos, ainda, que o Guia contribua de forma efetiva para a Autoavaliação da Política de Ações Afirmativas do IFRS e, em maior âmbito, com a inclusão, permanência e êxito dos estudantes nas instituições da Rede Federal da EPT.

Que nosso PE possa ter uma ampla divulgação, pois as valiosas contribuições poderão inspirar e subsidiar outras instituições e pesquisadores, fortalecendo, assim, as práticas de avaliação e implementação das políticas de ações afirmativas no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

REFERÊNCIAS

[1] BALL Stephen John; MAINARDES, Jefferson. (orgs.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

[2] BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

[3] BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 26 set. 2022.

[4] BRASIL. **Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União, n. 72, de 15 de abril de 2004, Seção 1, p. 3-4. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 24 mar. 2024.

[5] BRASIL. **Lei Nº 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, v. 149, n. 169, p.1-2, 30 ago. 2012, Seção 1. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=30/08/2012&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=120. Acesso em: 24 jun. 2022.

[6] BRASIL. **Lei Nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Diário Oficial da União, Brasília, v. 161, n. 216, p. 5, 14 nov. 2023, Seção 1. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=14/11/2023&jornal=515&pagina=5&totalArquivos=101. Acesso em: 11 fev. 2024.

[7] FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Gênese do Decreto N. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578/4214. Acesso em: 12 fev. 2024.

[8] IFRS. Conselho Superior. **Resolução Nº 22 de 25 de fevereiro de 2014**. Política de Ações Afirmativas do IFRS. Bento Gonçalves: Conselho Superior, 2014. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-

content/uploads/2017/09/resolucao-22-14.pdf. Acesso em: 27 mar. 2024.

[9] IFRS; CPA-IFRS. **Programa de Autoavaliação Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul** – PAI IFRS. Bento Gonçalves, RS. 2012. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/11itb1Jom0o8RstDbp9K_XaUQvExZQ6PN/view. Acesso em: 27 abr. 2024.

[10] MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 5 jan. 2024.

[11] PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais:** diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015. Disponível em: https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Poli%CC% 81tico-Pedago%CC%81gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20 %20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12 fev. 2023.

[12] SOUZA, Lanara Guimarães. Avaliação de Políticas Institucionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. *In*: LÔRDELO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia. **Avaliação educacional**: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: https://books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo 9788523209315-02.pdf. Acesso em: 27 dez. 2023.

[13] SOUZA, Lanara Guimarães. **Avaliação pública de políticas educacionais:** concepções e práticas avaliativas dos organismos internacionais no Brasil. 2013. 192f. Tese (Doutorado em Educação). Salvador, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/17308/1/Tese%20Lanara%20Souza.pdf. Acesso em: 11 mar. 2024.

[14] SOUZA, Margarida Prestes de. **Avaliação da Política de Ações Afirmativas do IFRS: Construção Coletiva de uma Proposta de Autoavaliação na Educação Profissional e Tecnológica.** Porto Alegre: IFRS, 2024. Disponível em: https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/1487. Acesso em: 29 jun. 2025.

[15] SOUZA, Margarida Prestes de; ESCOTT, Clarice Monteiro; SONZA, Andréa Poletto. **Avaliação da Política de Ações Afirmativas do IFRS.** Porto Alegre: IFRS, 2024. Disponível em: https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/1488?show=full. Acesso em: 29 jun. 2025.

CAPÍTULO 16

Catálogo do Aluno: uma proposta para a organização do conhecimento em espaços formais do IFRS-POA

Anderson Ferreira Caldieraro, Sérgio Wesner Viana

1. INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais (IFs) têm como finalidade a integração e verticalização da educação básica, profissional e superior, otimizando a infraestrutura, o pessoal e os recursos de gestão, além de estimular a pesquisa aplicada (Brasil, 2008, art. 6º, III). No Rio Grande do Sul, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) tem como eixos norteadores o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, que impulsionam a instituição em direção à excelência na formação integral dos cidadãos. Nesse contexto, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul de Porto Alegre (IFRS-POA) a Gestão do Conhecimento (GC) assume papel central, ao potencializar o aprendizado, enriquecer a pesquisa e fortalecer a cultura institucional.

Khosrow-Pour (2006) define GC como um processo no qual as organizações agregam valor aos seus ativos de conhecimento por meio do compartilhamento e aplicação das melhores práticas. À luz deste trabalho, busca-se identificar práticas eficientes de GC no IFRS-POA, que possam ser aplicadas e replicadas, promovendo uma cultura de compartilhamento e utilização estratégica do conhecimento. Ainda, a sinergia entre a experiência profissional e as possibilidades do campo de estudo resulta em compreender, na referida instituição, os mecanismos de GC que visam à ampliação da aprendizagem organizacional coletiva, objetivo central deste estudo.

A justificativa está na necessidade de aprimorar os processos de GC no IFRS-POA, contribuindo para a consolidação de uma cultura organizacional voltada à aprendizagem contínua e à eficiência institucional. Tal perspectiva alinha-se à concepção de Davenport e Prusak (1998), para quem o conhecimento representa um ativo essencial à geração de valor e à inovação nas organizações, especialmente quando gerido de forma sistemática e integrada aos objetivos institucionais.

2. METODOLOGIA

Este trabalho consiste de uma pesquisa de natureza aplicada, transversal, com uma estratégia metodológica descritiva. Para Leite e Possa (2013), o foco desse tipo de pesquisa está na descrição de características ou o estabelecimento de relações entre variáveis estudadas.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas fechadas, previamente elaboradas, e um questionário eletrônico. As entrevistas foram conduzidas por meio de plataformas virtuais no período de fevereiro a março de 2023. Estas favorecem a descrição, explicação e compreensão dos fenômenos sociais em sua totalidade, mantendo a presença consciente do pesquisador na coleta de informações (Triviños, 1987). Já os questionários tiveram por objetivo capturar o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas (Gil, 1999,

2010).

Utilizou-se o método misto para a análise de dados. Esse tipo de abordagem tem por objetivo generalizar os resultados qualitativos, aprofundar a compreensão dos resultados quantitativos ou corroborar os resultados (qualitativos e quantitativos) (Creswell; Plano Clark, 2011).

O objetivo principal da pesquisa foi compreender os mecanismos de gestão de conhecimento que visam ampliar a aprendizagem institucional coletiva no âmbito do IFRS-POA, com foco em seus espaços formais, sob a seguinte hipótese:

O uso adequado de TIC e estímulos à participação ativa dos alunos podem agilizar a organização do conhecimento nos espaços formais do IFRS-POA, fomentando, assim, a aprendizagem organizacional.

Os resultados das entrevistas, questionários e análises bibliográficas confirmam a viabilidade da hipótese: a centralização da gestão do conhecimento mostrou-se eficaz, e a participação ativa dos alunos, estimulada pelo uso de TIC, pode favorecer esse processo.

Para atingir o objetivo principal e testar a hipótese estabelecida, foram desenvolvidos os seguintes objetivos específicos:

1. Sistematizar a criação de conhecimento institucional dos espaços formais;
2. Avaliar a implementação de uma ferramenta para a organização do conhecimento dos espaços formais do IFRS-POA;
3. Investigar ferramentas que promovam a gestão e organização do conhecimento, enfocando estratégias voltadas à autoaprendizagem institucional.

Para alcançar o primeiro objetivo específico, buscou-se compreender o processo de construção do conhecimento no IFRS-POA e mapear oportunidades e procedimentos para a implementação de recursos de gestão do conhecimento que favorecessem a aprendizagem institucional. Para isso, foram realizadas entrevistas com profissionais das áreas dos setores, por meio de plataformas virtuais.

No segundo objetivo, investigou-se a percepção dos alunos sobre os recursos e processos disponíveis nas plataformas digitais do IFRS-POA, aplicando-se questionários a estudantes dos cursos Técnico em Administração e Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet.

Já no terceiro objetivo, voltado à análise de ferramentas que promovem a gestão e organização do conhecimento e estratégias de autoaprendizagem institucional, foi observada a experiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que já dispõe de um sistema de GC em processo de maturação.

A análise dos dados qualitativos seguiu a técnica de Laurence Bardin (2016), em três etapas: a) leitura flutuante para identificar ideias centrais; b) exploração do material, agrupando respostas semelhantes; c) tratamento, inferência e interpretação, relacionando os conteúdos à teoria.

Quanto aos dados quantitativos, adotou-se a análise estatística inferencial, que permite formular conclusões a partir das informações coletadas (Twycross; Shields, 2004).

A metodologia foi delineada considerando o contexto do IFRS – Campus Porto Alegre, cenário que se mostrou adequado para a coleta e análise dos dados relevantes ao

estudo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS COM SERVIDORES DO IFRS-POA

As entrevistas com servidores da Diretoria de Tecnologia da Informação do IFRS-POA buscaram compreender os mecanismos de gestão do conhecimento (GC) utilizados nos espaços formais da instituição e identificar desafios e necessidades. O público incluiu o diretor e quatro membros da equipe, responsáveis pela organização e disseminação da GC por meio de sistemas, websites e processos. Suas perspectivas foram fundamentais para sistematizar a criação de conhecimento institucional.

Verificou-se que a interação com os alunos ocorre majoritariamente pelo meio digital, mas ainda há pouca motivação para ampliar a construção coletiva de serviços, em parte devido à limitação dos sistemas de avaliação. O conhecimento é criado de forma dispersa e despadronizada, sendo os principais canais os e-mails, o Moodle e páginas institucionais. Esse cenário confirma a observação de Ciavatta (2005), de que a produção de conhecimento em instituições de ensino precisa estar integrada a práticas sistematizadas, de modo a evitar a fragmentação das informações.

A análise das entrevistas pelo método de Bardin (2016) revelou categorias como criação do conhecimento, padronização e desafios na participação discente (Quadro 1). Os entrevistados defenderam uma abordagem centralizada para a GC, em consonância com Drucker (1993), que considera o conhecimento o recurso mais estratégico das organizações, exigindo mecanismos consistentes de gestão.

Quadro 1 - Categorias extraídas das entrevistas

Categoria	Questões envolvidas	Expressões ou sentidos que mais aparecem nas respostas
Criação do conhecimento	Como o conhecimento é criado e compartilhado nos espaços formais do IFRS-POA? Quais ferramentas e canais são utilizados para interação entre alunos e instituição?	Gestão descentralizada e fragmentada; uso de e-mails, websites e sistemas (Moodle, SAC); necessidade de integrar canais; dificuldade de conversão do conhecimento tácito em explícito.
Necessidade de padronização da informação	Existe a percepção de necessidade de padronização ou centralização da informação? Que melhorias poderiam ser implementadas?	Falta de padronização; carência de ferramenta unificadora; necessidade de centralizar informações; importância da integração entre sistemas; padronização como suporte à aprendizagem contínua e inovação institucional.
Desafios na Participação dos Alunos	Como ocorre a participação dos alunos nos processos de gestão do conhecimento? Quais barreiras e oportunidades são percebidas?	Participação limitada e pontual; desmotivação estudantil; dificuldades de usabilidade dos sistemas; necessidade de ferramentas mais acessíveis; importância da comunicação bidirecional e do incentivo à colaboração.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Os entrevistados destacaram a necessidade de uma abordagem mais padronizada e centralizada para a GC. Eles expressaram o desejo por uma ferramenta que unificasse e simplificasse o processo, tornando-o mais acessível a todos os colaboradores e alunos. Segundo Davenport e Prusak (1998), a implementação de uma ferramenta assim permitiria que a instituição capturasse, codificasse e compartilhasse o conhecimento tácito e explícito de forma mais eficiente, estabelecendo uma base sólida para o aprendizado contínuo.

Nonaka e Takeuchi (1997) argumentam que o conhecimento é o único recurso que aumenta com o uso. Uma ferramenta de gestão do conhecimento padronizada e centralizada poderia transformar o IFRS-POA em uma instituição de aprendizado contínuo, facilitando o acesso e a utilização do conhecimento, além de estimular a criação de novas ideias e soluções inovadoras.

Os entrevistados apontaram a participação discente na gestão do conhecimento como um desafio, seja pela falta de motivação ou por limitações de recursos. Isso converge com Frigotto (2000), sobre as dificuldades de engajamento quando não há estímulo ao protagonismo, e com Kuenzer (2004, 2013), ao defender que a formação deve se vincular à realidade dos sujeitos. Para superar tais barreiras, sugerem-se ferramentas digitais acessíveis, incentivos e canais de comunicação transparentes, alinhando-se a Gagné (1980), que destaca condições adequadas para a aprendizagem significativa.

3.2. DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS COM SERVIDORES DA UFRGS

Para compreender as práticas de GC na UFRGS, foram realizadas entrevistas com cinco responsáveis pela implantação do Catálogo do Aluno: dois diretores de áreas de negócio, um de TI e dois líderes de equipe. A escolha se deu pela relação direta desses profissionais com o sistema, desde o planejamento estratégico até a operação. Os diretores atuaram na definição e implantação do catálogo, enquanto os líderes garantiram sua continuidade e aprimoramento. Essa combinação de perspectivas proporcionou uma visão ampla dos resultados e evidenciou a relevância do sistema para a gestão do conhecimento institucional. A análise das entrevistas originou as categorias apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 - Identificação dos entrevistados - UFRGS

Categoria	Questões envolvidas	Expressões ou sentidos que mais aparecem nas respostas
Gestão do conhecimento	Quais foram os principais objetivos ao implementar o Catálogo de Serviços do Aluno?	Centralizar os serviços oferecidos
Desafios Identificados	Houve algum desafio específico durante o processo de implantação do Catálogo?	Setores não conheciam seus processos de trabalho
Impacto Positivo na Experiência do Aluno	O Catálogo de Serviços do Aluno teve algum impacto na experiência geral do aluno? Como a comunidade acadêmica (alunos, professores, funcionários) reagiu à introdução do Catálogo de Serviços do Aluno? Quais são os principais pontos positivos e negativos identificados na utilização do Catálogo de Serviços do Aluno?	Autonomia do aluno; Catálogo teve diversos elogios
Desburocratização e Eficiência operacional	O Catálogo ajudou a desburocratizar processos dentro da universidade? Se sim, em quais áreas isso foi mais evidente?	O Catálogo ajudou em muito a desburocratizar os processos da universidade
Replicabilidade do Modelo em Outras Instituições	Com base na experiência da TUAUFRGS, você acredita que o conceito de um catálogo de serviços pode ser aplicado em outras instituições de ensino? Por quê?	Pode ser replicado

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Na UFRGS, a implementação do Catálogo do Aluno evidenciou a importância de aprimorar a gestão do conhecimento, centralizando serviços e otimizando processos internos. Essa centralização, como apontam Davenport e Prusak (1998), favorece a colaboração, a troca de experiências e o aprendizado contínuo, acelerando decisões e aumentando a eficiência. Nonaka e Takeuchi (1997) ressaltam que o conhecimento explícito pode ser facilmente compartilhado, mas sua efetividade depende da socialização do conhecimento.

Apesar dos benefícios, houve desafios, como resistência à tecnologia e desatualização de conteúdos (Kraemer *et al.*, 2017), além da preferência de parte da comunidade acadêmica pelo atendimento presencial. Essas barreiras confirmam as análises de Frigotto (2000) sobre as tensões entre inovação e tradição nas práticas educacionais, bem como os apontamentos de Gagné (1980), que enfatiza a importância de alinhar novas ferramentas a condições motivacionais que estimulem a adesão dos sujeitos. A aceitação do sistema, segundo Davenport, Delong e Beers (1998), está ligada à difusão de inovações, e Nonaka e Konno (1998) destacam a necessidade de sistemas que favoreçam interações complexas.

O Catálogo também contribuiu para a desburocratização, simplificando demandas estudantis e promovendo maior eficiência. Davenport e Prusak (1998) reforçam que a

inovação tecnológica pode otimizar processos, enquanto Nonaka e Konno (1998) apontam que a partilha eficaz do conhecimento agiliza decisões e padroniza rotinas. Essa dimensão de eficiência e inovação está em sintonia com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), ao indicar que a integração de tecnologias e processos, quando acompanhada de mediação pedagógica e gestão adequada, potencializa a qualidade dos serviços educacionais.

A replicabilidade do modelo em outras instituições mostrou-se viável, desde que sustentada por equipe capacitada e processos estruturados. A experiência da UFRGS evidenciou que a centralização de serviços amplia transparência, autonomia discente e eficiência institucional, embora persista a resistência tecnológica e a necessidade de atualização. Essa constatação corrobora Kuenzer (2004), ao destacar práticas organizacionais articuladas à formação crítica, e confirma que a centralização favorece a gestão do conhecimento e a inovação no ensino superior.

3.3. RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS

O questionário aplicado a 38 alunos do IFRS-POA buscou avaliar a receptividade à implementação de um catálogo de serviços como ferramenta de gestão do conhecimento e apoio à autoaprendizagem institucional. Os resultados indicaram interesse significativo na participação estudantil: 40% percebem esforços da instituição para promover espaços de cocriação e 62% manifestam disposição em contribuir para o desenvolvimento de produtos e serviços, reforçando a importância da integração entre teoria e prática.

Em relação à aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos, 67% afirmam utilizá-los na criação de soluções, enquanto 60% reconhecem a existência de recursos digitais para avaliação dos serviços, embora 32% os considerem insuficientes. Entretanto, 54% apontam inadequações na organização dos serviços e 35% percebem falta de atualização, sugerindo a necessidade de melhorias estruturais e de manutenção.

A pesquisa também revelou que 51% dos alunos reconhecem a preocupação da instituição com sua opinião e 46% sentem-se acolhidos pelo site institucional, destacando a relevância de uma interface amigável. No conjunto, os dados demonstram abertura dos alunos a ferramentas que facilitem o acesso à informação e reforçam a importância de mecanismos de *feedback* contínuo para aprimorar os serviços e fortalecer a gestão do conhecimento.

Os resultados evidenciam que a participação estudantil é um fator essencial para o fortalecimento da gestão do conhecimento no IFRS-POA. Conforme Nonaka e Takeuchi (1997), o conhecimento organizacional surge da interação entre indivíduos e contextos institucionais, o que se reflete na disposição dos alunos em cocriar e avaliar serviços. Ainda assim, as limitações apontadas quanto à estrutura e atualização dos sistemas indicam a necessidade de alinhar tecnologia, processos e cultura organizacional, conforme destacam Davenport e Prusak (1998), para consolidar um ambiente de aprendizagem colaborativa e inovação contínua.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar os mecanismos de GC em espaços formais de ensino, com foco na ampliação da aprendizagem coletiva institucional. Ao analisar as práticas e desafios enfrentados pela instituição, foi possível compreender a viabilidade de um catálogo centralizador de informações denominado Central do Aluno

como uma ferramenta para promover a integração e disseminação do conhecimento nas instituições de ensino.

Os resultados obtidos indicam que a "Central do Aluno" pode facilitar a interação entre os indivíduos e a criação de conhecimento organizacional, corroborando com os conceitos de Nonaka e Takeuchi (1997) sobre a importância da interação para o desenvolvimento de uma organização mais inteligente. Além disso, a proposta de um *framework* para a organização do conhecimento está alinhada com os princípios de gestão do conhecimento de Davenport e Prusak (1998), destacando a importância de gerenciar o conhecimento como um ativo estratégico.

A implementação da "Central do Aluno" pode demonstrar sua eficácia na facilitação da interação e colaboração entre os membros da comunidade acadêmica, contribuindo para a criação de um ambiente mais propício ao compartilhamento de conhecimento e à aprendizagem coletiva.

Pesquisas futuras podem estar relacionadas a ampliação do escopo e implementação de catálogos do aluno em outras instituições; diversificação dos tipos de análises, em especial as quantitativas; e análise de contextos das diversidades acadêmicas.

REFERÊNCIAS

[1] BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

[2] BRASIL. Presidência da República**. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

[3] CIAVATTA, Maria. A Formação Integrada a Escola e o Trabalho como lugares de Memória e de Identidade. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, [S. l.], v. 3, n. 3, 2005. DOI: 10.22409/tn.3i3.p6122.. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122. Acesso em: 20 ago. 2025.

[4] CRESWELL, John Wesley; PLANO CLARK, Vicki Liane. **Designing and conducting mixed methods research**. 2. ed. Los Angeles: SAGE Publications, 2011.

[5] DAVENPORT, Thomas; PRUSAK, Laurence. **Working knowledge:** how organizations manage what they know. Boston: Harvard Business School Press, 1998.

[6] DAVENPORT, Thomas; DELONG, David; BEERS, Michael. Successful Knowledge Management Projects**. Sloan Management Review**, 39, 43-57. 1998. Disponível em: https://sloanreview.mit.edu/article/successful-knowledge-management-projects/. Acesso em: 26 ago. 2025

[7] DRUCKER, Peter. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1993.

[8] FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

[9] FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria da Conceição; RAMOS, Marise Nogueira (orgs.). **Ensino médio integrado:** concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: https://biblioteca.ifpe.edu.br/bib/28723. Acesso em: 26 ago. 2025.

[10] GAGNÉ, Robert Mills. **Princípios essenciais da aprendizagem.** Trad. Rute Vivian Ângelo. Porto Alegre, RS: Globo, 1980.

[11] GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

[12] GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

[13] KRAEMER, Rodrigo; FREIRE, Patrícia de Sá; SOUZA, João Artur de; DANDOLINI, Gertrudes Aparecida. Maturidade de Gestão do Conhecimento: uma revisão sistemática da literatura para apoiar o desenvolvimento de novos modelos de avaliação. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João

Pessoa, v. 7, n. 1 (Número Especial: Gestão do Conhecimento, Eficiência e Inovação), p. 66-79, mar. 2017. DOI: https://doi.org/10.21714/2236-417X2017v7n1.

[14] KHOSROW-POUR, Mehdi. **Dictionary of Information Science and Technology.** Hershey: Idea Group Reference, 2006.

[15] KUENZER, Acácia Zeneida. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores**. Boletim Técnico do Senac**, v. 30, n. 3, p. 81-93, 2004. Disponível em: https://www.bts.senac.br/bts/article/view/501 Acesso em: 25 ago. 2025

[16] KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 68, p. 21–28. 2013. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1118 Acesso em: 26 ago. 2025

[17] LEITE, Fabiana Calçada de Lamare.; POSSA, André Dala Possa. **Metodologia da Pesquisa Científica.** 2 ed. Florianópolis: IFSC, 2013. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/204762 Acesso em: 26 ago. 2025

[18] NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. Criação de conhecimento na empresa. **Como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação.** 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

[19] NONAKA, Ikujiro; KONNO, Noboru. The concept of ba: building a foundation for knowledge creation. **California Management Review**, v.40, n.3, p.40-55. 1998 Disponível em: https://elearning.kocw.net/kocw/document/2014/chungbuk/kimsangwook/10-1.pdF Acesso em: 25 ago. 2025

[20] PEREIRA, Danilo Moura; SILVA, Gislane Santos. As tecnologias de informação e comunicação (TICs) como aliadas para o desenvolvimento. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, Vitória da Conquista, n. 10, p. 151–174, 2020. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/236652502.pdf. Acesso em: 26 ago. 2025.

[21] ROSSETTI, Adroaldo Gaya; MORALES, Tatiana. O papel da tecnologia da informação na gestão do conhecimento. **Ciência da Informação**, n. 36, v. 1, 2007. Disponível em: https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1191/Acesso em: abr. 2024.

[22] TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

[23] TWYCROSS, Alison; SHIELDS, Linda. Validity and reliability – What's it all about? Part 2: Reliability in quantitative studies. **Nursing Children and Young People**, v. 16, n. 10, p. 36, dez. 2004. Disponível em: https://journals.rcni.com/paediatric-nursing/validity-and-reliability-whats-it-all-about-part-2-reliability-in-quantitative-studies-paed2004.12.16.10.36.c886. Acesso em: 26 ago. 2025.

CAPÍTULO 17

Contribuições do produto educacional multimidiático: Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão como caminhos para a permanência e êxito escolar no ensino médio integrado

Janaína Barbosa Ramos, Clarice Monteiro Escott

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresentamos o Produto Educacional (PE) desenvolvido como resultado da pesquisa do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Porto Alegre/RS; vinculada à Linha de Pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), articulada com o Macroprojeto 6 – Organização de espaços pedagógicos na EPT, intitulada "Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão e suas contribuições para a Permanência e o Êxito Escolar dos Discentes Bolsistas do Ensino Médio Integrado (EMI)".

O estudo, de abordagem qualitativa e natureza aplicada, partiu da seguinte questão: como a participação dos discentes bolsistas do EMI em projetos de ensino, pesquisa e extensão contribui para a permanência e o êxito escolar no IFRS – *Campus* Viamão? Em coerência, o objetivo foi analisar as contribuições desses projetos para a permanência e o êxito escolar de estudantes do EMI envolvidos como bolsista, bem como desenvolver um produto educacional (PE) que promovesse o engajamento discente.

Ao longo da realização da pesquisa desenvolvida no IFRS *Campus* Viamão, se evidenciou que grande parte dos estudantes bolsistas desconheciam ou tinham dúvidas quanto às possibilidades de participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão.

O Produto Educacional, intitulado "Guia Prático: saiba como ser bolsista de Projetos – Ensino – Pesquisa – Extensão", foi fundamentado nos dados empíricos coletados por meio de entrevistas com estudantes e coordenadores desses projetos e coordenadores da Comissão de Assistência Estudantil (CAE) e da Comissão de Acompanhamento de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes (CIAAPE).

Então, com base nas demandas identificadas, se elaborou um PE multimidiático[1] com foco informativo, formativo e comunicacional.

Para melhor compreensão do produto final, compartilhamos os fundamentos teóricos que sustentaram a pesquisa e o desenvolvimento do PE, abordando conceitos-chave como Formação Humana Integral, Ensino Médio Integrado e Permanência e Êxito Escolar, articulando-os à proposta pedagógica do produto.

[1] A palavra "multimidiático" é um adjetivo relativo a multimédia (tecnologia de comunicação que combina som e imagem) e que diz ou que envolve diferentes meios de comunicação. Disponível em: https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/multimedi%C3%A1tico

2. DIÁLOGO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NO DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Nesta seção apresentamos o referencial teórico que alicerça a pesquisa, considerando: Formação Humana Integral; Ensino Médio Integrado (EMI) e Permanência e Êxito Escolar no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. As bases teóricas da EPT orientaram a interpretação dos dados da pesquisa e contribuíram significativamente para o desenvolvimento do PE.

A pesquisa demonstrou que os projetos de ensino, pesquisa e extensão assumem papel estratégico ao promoverem aprendizagens significativas e contextualizadas, contribuindo para a permanência e o êxito escolar desses estudantes envolvidos como bolsistas do EMI no IFRS *Campus* Viamão.

Dentre os conceitos centrais, destaca-se o trabalho como princípio educativo que, para os autores Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005), é inerente à condição humana, pois, ao transformar a natureza para criar meios de vida, o ser humano assegura sua sobrevivência.

A partir dessa perspectiva, o estudo demonstra o potencial dos projetos de ensino, pesquisa e extensão como práticas pedagógicas emancipadoras, configurando-se como estratégias formativas capazes de contribuírem na permanência desses estudantes bolsistas do EMI na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Com base nos resultados da investigação, foi elaborado o Produto Educacional, concebido com a finalidade de informar e mobilizar os estudantes acerca das possibilidades de participação em projetos institucionais, reconhecendo-os como sujeitos ativos de sua trajetória acadêmica. Tal iniciativa busca valorizar os percursos formativos viabilizados pelos projetos de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a permanência e o êxito dos bolsistas envolvidos.

2.1. FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

A proposta educacional dos Institutos Federais busca romper com as desigualdades históricas, fundamentando-se na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nessa direção, Pacheco (2010, p. 16) concebe a educação profissional como um processo que integra ciência, tecnologia e cultura, entendidas como dimensões inseparáveis da vida humana, constituindo-se em elemento “essencial à construção da autonomia intelectual”.

A formação humana integral, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tem como finalidade proporcionar aos estudantes uma educação emancipatória, fundamentada na politecnia, no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico. Esses elementos, articulados de forma indissociável, constituem uma unidade formativa que orienta o processo educativo. Conforme Moura, Garcia e Ramos (2007), o ser humano possui múltiplas capacidades e se distingue pela capacidade de integrar-se a outros seres e à natureza, transformando-a em conhecimento.

Nessa perspectiva, o Guia Prático proposto, parte do pressuposto de que os estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) devem ter acesso e oportunidade de participar dos processos seletivos para atuação como bolsistas em projetos de ensino, pesquisa e extensão, compreendendo que tais experiências contribuem de forma significativa para a efetivação da formação *omnilateral*.

O trabalho como princípio educativo, contribui para a formação humana integral na medida em que, na perspectiva gramsciana, reconhece o ser humano como produtor e transformador de sua realidade (Ciavatta; Ramos, 2012) e defende a escola unitária como espaço de compreensão do trabalho para além de sua dimensão mercadológica, buscando justiça social na distribuição da produção coletiva (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). Trabalho e educação, entendidos como atividades exclusivamente humanas, são historicamente determinados e fundamentais para a constituição da vida social (Saviani, 2007; Marx; Engels, 2007). Assim, o trabalho como princípio educativo transcende a execução operacional, configurando-se como prática formativa e humanizadora que integra trabalho, ciência e cultura, possibilitando a inserção crítica e autônoma dos sujeitos na sociedade e no mundo do trabalho (Ciavatta, 2009).

A pesquisa como princípio pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) integra trabalho, ciência e cultura para promover uma formação integral e emancipatória, superando a fragmentação entre teoria e prática (Pacheco, 2010; Brasil, 2012). Como prática investigativa intencional, a pesquisa promove a curiosidade e o pensamento crítico dos estudantes, favorecendo a produção de saberes autônomos e a reconstrução contínua do conhecimento. Assim, torna o estudante protagonista do processo educativo, fortalecendo sua inserção crítica no mundo do trabalho e na sociedade (Demo, 2006).

Contudo, os dados da pesquisa evidenciam que ainda é pouco compreendido pelos estudantes, que revelaram desconhecimento sobre suas finalidades e sobre as distinções entre essas três dimensões.

2.2. ENSINO MÉDIO INTEGRADO (EMI)

O Ensino Médio Integrado (EMI) fundamenta-se na articulação entre trabalho, ciência e cultura, concebendo a educação como uma totalidade indissociável e que considera a interlocução com o mundo do trabalho (Brasil, 2008).

O currículo integrado organiza o conhecimento de forma relacional, superando a fragmentação do saber e articulando fundamentos filosóficos que sustentam sua prática (Gadotti, 1995; Ciavatta, 2005).

Para sua efetivação, requer a participação de toda a comunidade escolar, alinhando-se ao projeto político-pedagógico institucional de cunho emancipatório e aos princípios do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico (Brasil, 2010; Ramos, 2009). Essa integração envolve a articulação entre disciplinas básicas e técnicas, garantindo uma formação profissional e tecnológica contextualizada e humanizadora (Pacheco, 2010).

Trata-se de uma proposta que busca superar o dualismo entre trabalho manual e intelectual, romper com o modelo disciplinar hegemônico e promover práticas pedagógicas intencionais que favoreçam aprendizagens significativas, emancipatórias e socialmente contextualizadas.

De acordo com os resultados da pesquisa, os projetos de ensino, pesquisa e extensão constituem estratégias significativas para os estudantes do Ensino Médio Integrado, envolvidos como bolsistas, pois articulam teoria e prática, reforçam o sentimento de pertencimento institucional e promovem o sucesso escolar, contribuindo para uma formação humana integral.

2.3. PERMANÊNCIA E ÊXITO ESCOLAR

A permanência e o êxito escolar dos estudantes estão vinculados a múltiplos fatores de natureza pedagógica, institucional e social. Conforme Lüscher e Dore (2011), no âmbito individual, os aspectos inter-relacionais presentes no ambiente escolar influenciam diretamente o sentimento de pertencimento à comunidade educativa, o qual constitui um dos elementos determinantes para a permanência estudantil. As autoras destacam, nesse contexto, a existência de "dois tipos principais de engajamento escolar: o engajamento acadêmico e o engajamento social", sendo este último relacionado à "convivência com os colegas, com os professores e com os demais membros da comunidade escolar" (Lüscher; Dore, 2011).

Corroborando com essa perspectiva, a pesquisa evidenciou que estudantes do Ensino Médio Integrado atuantes como bolsistas em projetos de ensino, pesquisa e extensão apresentaram maior engajamento e senso de pertencimento ao campus. Neste sentido, os estudantes "afirmam que sua participação nos projetos lhes permitiu a construção de um novo sentido para a escola e sala de aula, o que contribuiu para a sua permanência e seu êxito escolar" (Ramos, 2024, p. 118).

Os resultados da pesquisa indicam que tais experiências constituem-se como estratégias significativas para o fortalecimento tanto da permanência quanto do êxito escolar. Assim, apresentaremos a seguir as etapas que embasaram a elaboração do PE.

3. ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL (PE)

As etapas de elaboração do Produto Educacional (PE) compreenderam, inicialmente, a formulação de questões norteadoras para as entrevistas, com o objetivo de compreender a percepção dos estudantes em relação à contribuição das bolsas de ensino, pesquisa e extensão para a sua permanência e êxito escolar. Em seguida, procedeu-se à análise das respostas obtidas, o que subsidiou a estruturação do material. Por fim, o PE foi submetido à avaliação pelos participantes da pesquisa, garantindo, na sequência, a sua validação acadêmica e prática pela banca examinadora.

O Produto Educacional configurou-se como um guia prático multimidiático de caráter pedagógico e comunicacional, estruturado em três eixos interligados conforme Kaplún (2003): o eixo conceitual integrou pesquisa sobre formação humana integral e diagnóstica com bolsistas e coordenadores; o eixo pedagógico promoveu a apropriação crítica do papel dos projetos com orientações claras; e o eixo comunicacional garantiu acessibilidade e diversidade de formatos, ampliando a compreensão das dimensões de ensino, pesquisa e extensão.

Assim, o guia assume caráter formativo e dialógico, promovendo engajamento estudantil e ampliando a compreensão sobre os projetos de ensino, pesquisa e extensão.

4. METODOLOGIA PARA DESENVOLVER O PRODUTO EDUCACIONAL (PE)

O desenvolvimento do Produto Educacional (PE) seguiu as etapas propostas por Rizzatti *et al*. (2020): delimitação do problema, idealização, elaboração, validação e análise teórica, considerando recursos institucionais disponíveis e a avaliação de estudantes e coordenadores em caráter colaborativo.

A construção do material foi orientada por entrevistas com bolsistas e coordenadores, voltadas a identificar necessidades formativas e desafios relacionados à permanência e ao êxito escolar, bem como percepções sobre a participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão.

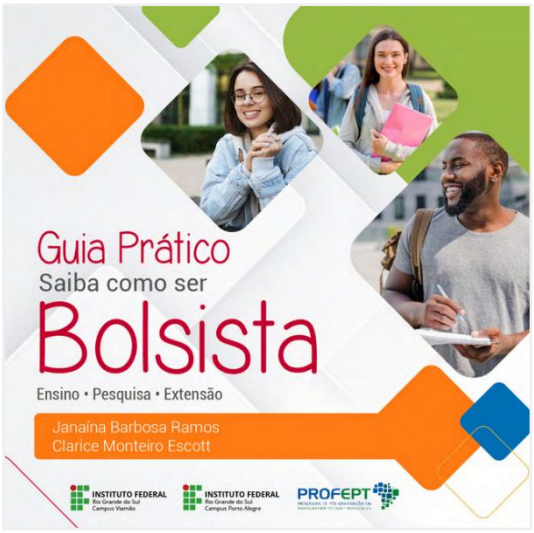
A análise das respostas, realizada segundo Bardin (1977), resultou em categorias e subcategorias emergentes que evidenciaram lacunas de informação e desafios na vivência dos bolsistas, como compreensão sobre modalidades de projetos, bolsas, editais, relatórios e currículo *Lattes*; além da socialização de experiências. Tais achados subsidiaram a elaboração do PE, configurando-se como instrumento de apoio à permanência e ao êxito escolar.

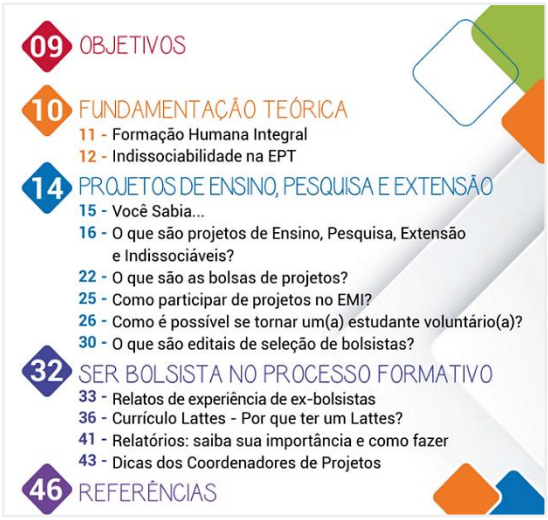
5. APRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA DO PE

O Produto Educacional organiza-se em seções temáticas que articulam fundamentação teórica, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, relatos de ex-bolsistas e orientações práticas sobre participação em projetos, currículo Lattes, editais e relatórios.

Nas Figuras 1 e 2, dispostas a seguir, demonstram as seções do Produto Educacional:

A Figura 1, Capa e Sumário - Guia Prático: Saiba como Ser Bolsista





Fonte: (Ramos; Escott, 2024, p.1;7)

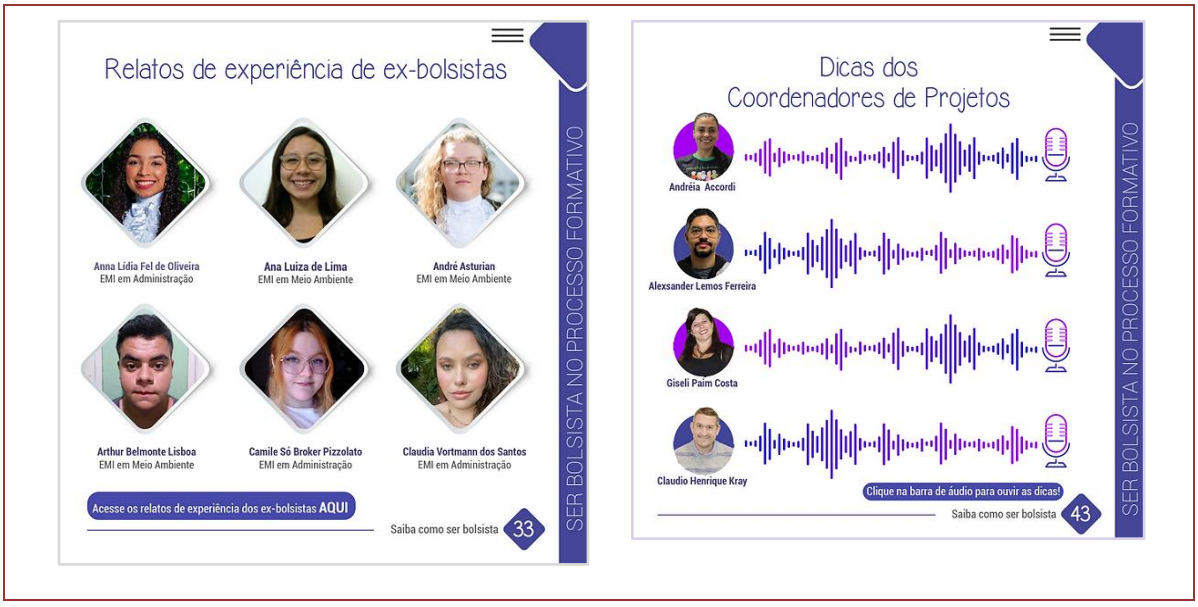
A Figura 2, Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão

Fonte: (Ramos; Escott, 2024, p. 15)

6. RELATOS DE EXPERIÊNCIA E DICAS DE COORDENADORES DE PROJETOS

A seção de relato integrante do PE, apresenta depoimentos de ex-bolsistas e orientações de coordenadores, evidenciando, a contribuição desses projetos para os estudantes do EMI e reforçando a importância da participação do bolsista como estratégia significativa para a permanência e o êxito escolar (Ramos; Escott, 2024[2]), conforme demonstra a Figura 3.

Figura 3 - Relatos de Experiências de Bolsistas[3] e Dicas de Coordenadores de Projetos[4]



Fonte: (Ramos; Escott, 2024, p. 33; 43)

[2] Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/868855;
[3] Disponível em: https://www.youtube.com/@Janaina.BarbosaRamos/videos;
[4] Disponível em: https://soundcloud.com/janainabarbosaramos

7. AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Os resultados demonstraram elevada aceitação em relação ao título, objetivos, linguagem, coerência estrutural e aspectos visuais, reconhecendo o material como recurso relevante para estimular a participação discente em projetos e favorecer a permanência e o êxito escolar.

Conclui-se, portanto, que o PE apresenta pertinência, qualidade e potencial formativo, alinhando-se às demandas acadêmicas e aos princípios da formação integral e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PE apresentado, demonstra que a inserção de estudantes em projetos de ensino, pesquisa e extensão tem potencial para fortalecer sua permanência e êxito escolar. A construção do "Guia Prático: saiba como ser bolsista ensino, pesquisa e extensão", responde a demandas reais dos estudantes e contribui para que o princípio da indissociabilidade se torne compreendido e experienciado na prática cotidiana do IFRS – *Campus* Viamão.

O Guia é uma ferramenta pedagógica e comunicacional, que visa ampliar a democratização do acesso à informação e fomentar a construção de uma identidade estudantil engajada e autônoma. Espera-se que sua utilização contribua não apenas para informar, mas para inspirar trajetórias transformadoras.

REFERÊNCIAS

[1] BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

[2] BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

[3] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica**: concepção e diretrizes. Brasília: MEC/SETEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/. Acesso em: 10 jun. 2024.

[4] BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 22, 21 set. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: Acesso em: 10 jun. 2024.

[5] CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalho/. Acesso em: 25 out. 2022.

[6] CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde.** 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, p. 408-415, 2009. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l43.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

[7] CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 11–37,jan. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedct/?lang=pt#. Acesso em: 10 jun. 2024.

[8] DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006, 128p. Disponível em: https://www.academia. Acesso em: 18 nov. 2023.

[9] FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino Médio Integrado**: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

[10] GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da História**. São Paulo: Cortez, 1995.

[11] KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 27, p. 46–60, 2003. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491. Acesso em: 10 jun. 2024.

[12] LÜSCHER, Ana Zuleima; DORE, Rosemary. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [*s.l.*], v. 8, n. 1, p. 147-176, 2011. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/artic le/view/244. Acesso em: 25 abr. 2023.

[13] MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/rx.pdf. Acesso em: 4 abr. 2023.

[14] MOURA, Dante Henrique; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; RAMOS, Marise Nogueira. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento Base. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/s%20etec/arquivos/pdf/doc_base.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

[15] PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais**: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. São Paulo: Editora Moderna, 2010. E-book. Disponível em: https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1013. Acesso em: 4 set. 2022.

[16] RAMOS; Janaína Barbosa. **Projetos de ensino, pesquisa e extensão e suas contribuições para a permanência e o êxito escolar dos discentes bolsistas do ensino médio integrado (EMI)**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024. Disponível em: https://dspace.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/1324. Acesso em: 18 dez. 2024.

[17] RAMOS, Janaína Barbosa; ESCOTT, Clarice Monteiro. **Guia prático**: saiba como ser bolsista de ensino, pesquisa e extensão [recurso eletrônico] – 1.ed. - Porto Alegre, RS : IFRS, 2024. Disponível em: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/868855. Acesso em: 18 dez. 2024.

[18] RAMOS, Marise Nogueira. Currículo Integrado. *In*.: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: http://www.sites.epsj. Acesso em: 18 nov. 2022.

[19] RIZZATTI, Ivanise Maria; MENDONÇA, Andrea Pereira; MATTOS, Francisco; RÔÇAS, Giselle; SILVA, Marcos André B. Vaz da; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de S.; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1–17, mai.–ago. 2020. Disponível em: https://scholar.google.com/citations?view_op. Acesso em: 10 jun. 2024.

[20] SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152–165, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbed/. Acesso em: 25 abr. 2022.

CAPÍTULO 18

Guia de participação discente nos órgãos colegiados do IFRS - *Campus* Restinga: um produto educacional voltado à gestão democrática dos Institutos Federais

Tanise Fernandes Lima, Josimar de Aparecido Vieira

1. INTRODUÇÃO

A participação estudantil nos processos decisórios das instituições de ensino é um componente essencial para a consolidação de práticas democráticas e a promoção de uma gestão mais inclusiva. No contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), a gestão democrática é um princípio estruturante que orienta a interação entre professores, estudantes e técnicos-administrativos, garantindo a representatividade e o protagonismo da comunidade acadêmica.

Partindo dessa perspectiva, este capítulo apresenta o "Guia de Participação Discente nos Órgãos Colegiados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Restinga" (Lima; Vieira, 2025), um produto educacional (PE) desenvolvido a partir de uma investigação realizada no âmbito do curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica que pertence ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). O guia busca sistematizar informações e práticas que possibilitem aos estudantes compreenderem e atuarem nos diferentes órgãos colegiados da instituição, promovendo sua integração efetiva nos processos de decisão e reforçando a participação crítica e consciente.

A pesquisa que embasa este PE fundamenta-se no princípio da gestão democrática dos IFs, articulando teoria e prática para oferecer um recurso pedagógico que contribua para a formação cidadã e para o fortalecimento da governança participativa no ambiente acadêmico. Assim, o presente trabalho discute tanto o processo de construção do guia quanto sua relevância enquanto instrumento de apoio à participação discente, oferecendo subsídios para a reflexão sobre as práticas de gestão democrática no IFRS.

2. CONTEXTO E FINALIDADE DA INVESTIGAÇÃO QUE ORIGINOU O PRODUTO EDUCACIONAL

A investigação que deu origem a este PE insere-se no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), sendo orientada pelo princípio da gestão democrática que fundamenta a organização dos IFs. O estudo partiu da necessidade de apontar alternativas de ação para estimular estudantes do IFRS - *Campus* Restinga a participarem dos órgãos colegiados (conselhos, comitês, comissões, etc.), reconhecendo esses espaços como instâncias decisórias e formativas. Partiu-se do pressuposto que o engajamento dos estudantes, além de colaborar com o processo de gestão democrática e o aperfeiçoamento do processo educativo, visa zelar pela execução das políticas do IFRS contribuindo para a formação dos estudantes no contexto da EPT.

Nesse sentido, o PE elaborado - o Guia de participação discente nos órgãos colegiados do IFRS – *Campus* Restinga - teve por finalidade ampliar o conhecimento dos

estudantes acerca de seus direitos e responsabilidades, estimular a vivência da cidadania no ambiente escolar e fortalecer práticas de gestão participativa, alinhadas à missão dos IFs de integrar trabalho, ciência, cultura e tecnologia na formação humana. Para tanto, foi concebido como:

> [...] o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo (Brasil, 2019, p. 16).

Para auxiliar nesse processo, foi realizada uma busca nos PEs que estão sendo produzidos nos IFs, entre os anos 2019 e 2023, disponibilizados no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Utilizou-se o descritor "gestão democrática", selecionando a área de concentração "educação profissional e tecnológica" que, após a filtragem, 35 produtos educacionais foram apontados, sendo que destes, seis foram selecionados, pois estão relacionados à gestão democrática e à participação discente. No Quadro 1 que segue abaixo, constam dados dos produtos escolhidos.

Quadro 1 – Produtos educacionais (Ano 2019 - 2023)

Produto	Ano	Autor/a	Instituição	Título	Finalidade
Material didático: Cartilha	2019	Carla Cristina Valois Lins Xavier	IFS - *Campus* Itabaiana	Gestão Escolar Democrática: um fazer de muitas mãos	Orientar os estudantes quanto aos mecanismos institucionais de participação na gestão escolar do IFS.
Material didático: Cartilha	2021	Rosiene Silva De Araújo	IFAL - *Campus* Avançado Benedito Bentes	Concamp: a importância da participação estudantil para a construção da escola que sonhamos	Orientar a comunidade escolar, sobretudo os discentes, acerca da importância do conselho escolar, objetivando estimular a participação de maneira engajada no órgão.
Material didático: Cards	2022	Gilmara Basilio Caetano	IFF - *Campus* Campos Centro	Participação discente na gestão democrática escolar IFF *Campus* Campos Centro	Gerar interação e estimular os estudantes em via de uma participação efetiva junto aos seus representantes e a gestão democrática da instituição.
Material didático: E-book	2022	Carolina Machado e Andrade	IFNMG - *Campus* Montes Claros	A Gestão Escolar do IFNMG: como exercer a cidadania na escola?	Auxiliar na (in)formação dos alunos da EPT para o exercício da cidadania e fomentar o interesse pela participação desses alunos nos espaços de representação na gestão da escola.
Material didático: E-book	2022	Luana Luiza de Souza Borges	IF Goiano *Campus* Ceres	Diário de uma juventude participativa	Apropriação de conhecimento, reflexão, olhar crítico e que possa contribuir para o fortalecimento da cultura democrático-participativa nos espaços escolares.
Material didático: Vídeo	2020	Rafaela Gandolfi Franzini	IFSP - *Campus* Catanduva	IFSP: uma vivência para a democracia	Contribuir para a percepção dos estudantes do *Campus* Catanduva sobre a existência de espaços democráticos de participação discente, assim como a importância dessa participação para a sua formação.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados disponíveis na *homepage* da Capes (2023)

Considerando esses dados e principalmente a análise dos dados recolhidos por meio dos questionários, da análise documental, bem como da fundamentação teórica estruturada durante o percurso da produção da dissertação, o PE envolvido neste estudo foi produzido, seguindo as orientações emitidas pelo regulamento do programa, que menciona:

> O ProfEPT tem como objetivo proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, visando tanto a produção de conhecimentos como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado (Brasil, 2022, p. 2).

Com o intuito de propor um produto educacional que atenda aos objetivos estabelecidos na pesquisa, foram solicitadas sugestões aos estudantes para a construção do material. As respostas obtidas concentraram-se em dois temas principais: o primeiro relacionado à forma de divulgação do material, e o segundo às características que ele deve possuir. No que diz respeito à divulgação das informações sobre a participação nos órgãos colegiados, as sugestões foram variadas. Alguns exemplos mais prevalentes em termos numéricos incluem: utilização de cartazes, divulgação por *e-mail*, por meio das redes sociais, ou utilizando panfletos, entre outras possibilidades menos mencionadas. As sugestões referentes às características do material podem ser sintetizadas da seguinte forma: ele deve ser de fácil compreensão, completo e explicativo, além de simples e direto.

Assim, considerando o objetivo da investigação, a análise de dados evidenciou a importância de alinhar o PE ao aprimoramento das informações disponibilizadas aos estudantes, tanto em termos de acesso quanto na forma como essas informações são apresentadas. Outro dado importante apontado pelos próprios discentes foi a necessidade de compreender como a participação nos órgãos colegiados pode ser benéfica para os estudantes.

Com base nessas considerações, definiu-se, em conformidade com publicação da Capes, área de ensino, que o PE desenvolvido seria classificado como material textual, inserido na categoria de material didático. Intitulado “Guia de participação discente nos órgãos colegiados do IFRS - *Campus* Restinga”, o material tem como público-alvo os estudantes da instituição e foi concebido com o propósito de divulgar e oferecer orientações, bem como facilitar ou apoiar o desenvolvimento de experiências de aprendizado (Kaplún, 2003).

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Para o desenvolvimento do PE “Guia de participação discente nos órgãos colegiados do IFRS - *Campus* Restinga”, foi realizado uma pesquisa de natureza aplicada, voltada à solução de problemas específicos (Silveira; Córdova, 2009), desenvolvido por meio de abordagem qualitativa, com apoio de procedimentos quantitativos. A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2002), permite compreender significados, valores e atitudes que não se reduzem a variáveis mensuráveis.

O percurso metodológico envolveu três etapas principais: pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo. A bibliografia possibilitou contato com diferentes perspectivas sobre o tema (Marconi; Lakatos, 2010), enquanto a análise

documental examinou normas e regulamentos institucionais (Richardson *et al*., 1999). Para aprofundar o estudo em um contexto específico, optou-se por um estudo de caso (Yin, 2005).

O universo pesquisado abrangeu os cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRS - *Campus* Restinga: Informática, Lazer, Eletrônica, Agroecologia (Proeja) e Comércio (Proeja), totalizando 384 estudantes. A amostra foi composta por 77 discentes (aprox. 20% do total) e três coordenadores de curso, selecionados mediante convite por *e-mail* e aplicação de questionários on-line (*Google Forms*). Foram utilizados instrumentos distintos para estudantes e coordenadores, com questões abertas e fechadas, precedidos pelo TCLE/TALE. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética (Parecer nº 6.335.316).

A coleta incluiu ainda análise de documentos institucionais como o Plano de Desenvolvimento Institucional, Estatuto e Regimentos do IFRS e do *Campus* Restinga. Os dados obtidos foram tratados por meio da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A partir desse processo, emergiram três categorias: (i) A participação estudantil na gestão escolar; (ii) Contribuições da participação estudantil na gestão escolar para o processo formativo; e (iii) obstáculos à participação estudantil nos órgãos colegiados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos dados recolhidos com a pesquisa de campo por meio dos instrumentos utilizados, assim como a interlocução mantida com os conhecimentos advindos da pesquisa bibliográfica e documental, foi definido o PE apresentado neste estudo.

A análise documental contemplou normas e planejamentos institucionais do IFRS e do *Campus* Restinga (Estatuto, Regimento Geral, PDI, PPI e Plano Estratégico), bem como editais de composição de conselhos e eleições internas a partir de 2022. Os documentos apontam a previsão de espaços de participação discente, coerentes com o princípio da gestão democrática, mas revelam baixa adesão dos estudantes, com repetição de candidaturas e pouco engajamento em processos decisórios. Esse cenário, embora assegure formalmente a representação, evidencia desafios para torná-la efetiva, confirmando a necessidade de estratégias inovadoras que ampliem o protagonismo estudantil, em consonância com a perspectiva de formação integral defendida pela EPT.

A análise dos questionários revelou que a maioria dos estudantes do IFRS – *Campus* Restinga reconhece a importância de participar da gestão escolar, relacionando essa prática a direitos, voz ativa e contribuição nas decisões institucionais. Eles destacam ganhos formativos, como desenvolvimento de visão crítica, responsabilidade, pertencimento e preparo para a cidadania. Apesar disso, 81,8% nunca participaram de órgãos colegiados, apontando como principais obstáculos a falta de interesse, informação e tempo. Também se constatou pouco conhecimento sobre a finalidade desses espaços, o que reforça a necessidade de estratégias institucionais que promovam informação, engajamento e condições adequadas para fortalecer a participação discente na gestão democrática.

Diante deste cenário da investigação em que aponta a necessidade de ampliar o conhecimento e a atuação dos estudantes nos processos de gestão democrática da instituição, foi elaborado o PE “Guia de participação discente nos órgãos colegiados do IFRS – *Campus* Restinga”. Embora a legislação dos IFs assegure a participação discente em órgãos colegiados, na prática observa-se baixo engajamento, muitas vezes associado à

falta de informação sobre o funcionamento, a relevância e o impacto desses espaços decisórios. Nesse contexto, o guia surge como instrumento pedagógico e formativo, voltado a esclarecer conceitos, apresentar atribuições e incentivar a inserção ativa dos estudantes na vida institucional. Ao proporcionar orientações claras e acessíveis, o material busca fortalecer a cultura democrática, promover o protagonismo discente e contribuir para a consolidação da gestão participativa no IFRS - *Campus* Restinga.

4.1. SISTEMATIZAÇÃO DO PE "GUIA DE PARTICIPAÇÃO DISCENTE NOS ÓRGÃOS COLEGIADOS DO IFRS – *CAMPUS* RESTINGA"

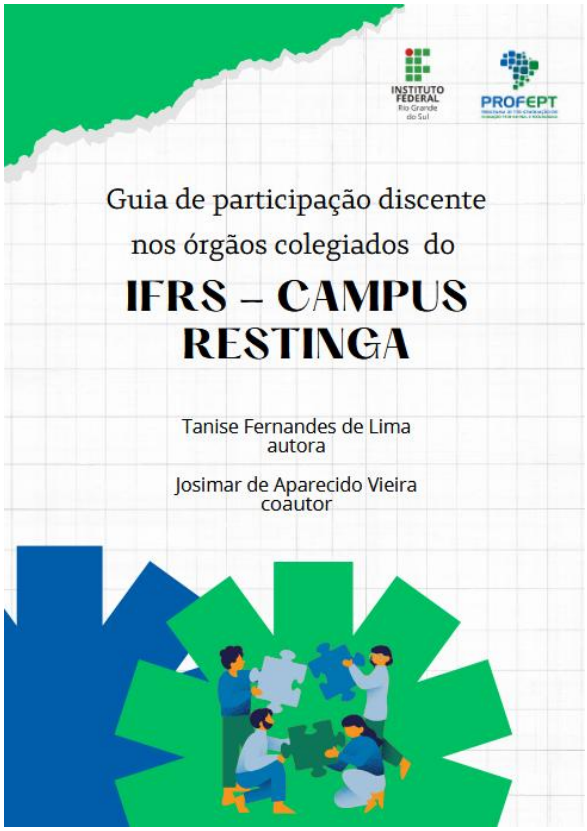
Sua construção foi orientada pelos três eixos apresentados por Kaplún (2003). De acordo com o autor, o eixo conceitual está relacionado à escolha, organização e estruturação dos conteúdos. Já a elaboração do eixo pedagógico requer uma análise detalhada do público-alvo, com o objetivo de identificar os principais conceitos referentes à temática abordada. Por fim, o eixo comunicacional sugere estabelecer uma forma concreta de interação com o público. De acordo com o autor, o eixo pedagógico desempenha o papel de articulador entre os outros dois e, embora haja essa centralidade, a relação entre os três eixos é interdependente.

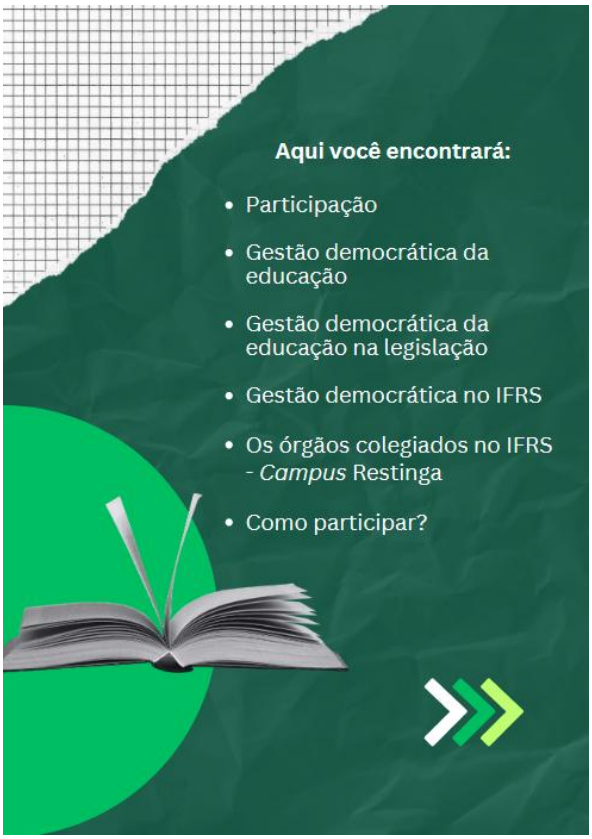
Desse modo, o PE aborda conceitos como participação e gestão democrática da educação, fundamentais para promover uma reflexão acerca da atuação nos órgãos colegiados institucionais. São apresentadas orientações sobre os meios de participação nesses espaços, com indicação dos documentos que orientam seus objetivos e funcionamentos.

Outrossim, nele são destacadas informações sobre a participação discente, a gestão democrática da educação e os fundamentos legais que a respaldam. Também descreve os órgãos colegiados que integram a estrutura organizacional da instituição, com o propósito de garantir e promover a inclusão dos diferentes segmentos da comunidade escolar nos processos de debate e tomada de decisões, impactando tanto as dinâmicas educacionais quanto as administrativas.

A Figura 1 apresenta a capa e o sumário do guia, destacando sua proposta prática e acessível. O produto educacional completo pode ser consultado no link: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1000278.

Figura 1 – Capa e sumário do "Guia de participação discente nos órgãos colegiados do IFRS – *Campus* Restinga"





Fonte: Lima; Vieira (2025)

4.3. AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A avaliação do "Guia para participação discente nos órgãos colegiados do IFRS – *Campus* Restinga" foi realizada por meio de um questionário eletrônico enviado aos estudantes, público-alvo do produto. Devido às férias escolares, participaram oito estudantes. O instrumento continha onze questões, sendo uma aberta e as demais fechadas, abordando aspectos como atratividade, compreensão, pertinência, reflexão e estímulo à participação (Ruiz *et al*., 2014).

Os resultados indicaram que todos consideraram o guia atrativo, claro e relevante, com uso adequado de imagens e recursos. As respostas mostraram que o material amplia o conhecimento sobre gestão democrática e órgãos colegiados, estimula reflexão crítica e desperta interesse, além de motivar a participação dos estudantes. A questão aberta não gerou sugestões de alteração, demonstrando satisfação com o guia.

Em síntese, o produto educacional foi bem aceito, cumprindo seu objetivo de promover a participação discente nos órgãos colegiados do IFRS – *Campus* Restinga.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do "Guia de participação discente nos órgãos colegiados do IFRS – *Campus* Restinga" representou uma iniciativa concreta de aproximação entre

teoria e prática no contexto da EPT, a partir da abordagem da gestão democrática, princípio central dos IFs. A partir da investigação realizada com estudantes de cursos técnicos integrados, foi possível identificar tanto a percepção positiva sobre a importância da participação estudantil quanto às barreiras que limitam seu engajamento, como falta de tempo, informação e interesse.

O guia surge, portanto, como um recurso educativo e acessível, capaz de orientar e estimular a atuação discente nos espaços colegiados, promovendo o entendimento sobre direitos, responsabilidades e o funcionamento das instâncias de decisão. Sua avaliação preliminar revelou clareza, relevância e potencial para ampliar a reflexão crítica e o engajamento dos estudantes, evidenciando a pertinência do material em apoiar a construção de uma cultura democrática no IFRS – *Campus* Restinga.

Além disso, a experiência de produção do guia reforça a importância de integrar a pesquisa aplicada à prática pedagógica, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos. Destaca-se, ainda, a necessidade de continuidade deste trabalho, incentivando a divulgação e o uso sistemático do guia, de modo que a participação discente se torne cada vez mais efetiva, fortalecendo os princípios da gestão democrática nos IFs e consolidando espaços de aprendizagem que extrapolam o ambiente da sala de aula.

REFERÊNCIAS

[1] BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Persona. 2016. Disponível em: https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurece-bardin.pdf. Acesso em: 19 fev. 2025.

[2] BRASIL, Ministério da Educação. **Documento de área.** Ensino, área 46. CAPES. Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf. Acesso em: 19 fev. 2025.

[3] BRASIL, Ministério da Educação. **Regulamento Geral**: Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. 2022. Disponível em: https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Regulamentos/4Regulamento_Geral_ProfEPT_2023.pdf. Acesso em: 19 fev. 2025.

[4] KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 27, n. 9, p. 46-60, maio./ago. 2003. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60

[5] LIMA, Tanise Fernandes de; VIEIRA, Josimar de Aparecido. **Guia de participação discente nos órgãos colegiados do IFRS - Campus Restinga**. Porto Alegre: IFRS, 2025. PDF (29 p.). Disponível em: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1000278. Acesso em: 20 ago. 2025.

[6] MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

[7] MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

[8] RICHARDSON, Roberto Jarry; PERES, José Augusto de Souza; WANDERLEY, José Carlos Vieira; CORREIA, Lindoya Martins; PERES, Maria de Holanda de Melo. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

[9] RUIZ, Luciana; MOTTA, Luis; BRUNO, Daniela; DEMONTE, Flavia; TUFRÓ, Lucila. Producción de materiales de comunicación y educación popular. **Curso Anual de Comunicación Popular**. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. 1. ed. 2014. Disponível em: https://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2015/07/2-Prod-Materiales-B.pdf. Acesso em: 19 fev. 2025.

[10] SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: SILVEIRA, Denise Tolfo; GERHARDT, Tatiana Engel (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

[11] YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CAPÍTULO 19

Guia de referência para aquisição de bens permanentes: produto educacional voltado a extensionistas e pesquisadores da educação profissional e tecnológica

Clair Eliane Naysinger Borges, Josimar de Aparecido Vieira

1. INTRODUÇÃO

O "Guia de referência para a aquisição de bens permanentes: orientações para extensionistas e pesquisadores da educação profissional e tecnológica" (Borges; Vieira, 2024) é um produto educacional resultante de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Ele foi elaborado a partir de um estudo sobre a gestão patrimonial no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), com foco na incorporação de bens móveis permanentes adquiridos por projetos de ensino, pesquisa e extensão.

A pesquisa identificou dificuldades recorrentes, como falta de clareza normativa, comunicação insuficiente entre setores e complexidade dos trâmites burocráticos. O guia visa responder a essas lacunas, centralizando informações, simplificando procedimentos e promovendo maior autonomia de coordenadores de projetos, pesquisadores e extensionistas.

Este capítulo apresenta e discute o guia como produto educacional, detalhando sua elaboração, estrutura, usabilidade e resultados esperados para a gestão patrimonial na educação profissional e tecnológica (EPT). Antes disso, é necessário contextualizar o percurso da pesquisa que resultou na criação do produto educacional (PE).

1.1. JUSTIFICATIVA E MOTIVAÇÃO DA PESQUISA QUE RESULTOU NO PRODUTO EDUCACIONAL

A investigação partiu de uma revisão bibliográfica sobre EPT, considerando seus desafios, funções sociais e potencialidades. A motivação surgiu de uma questão prática: embora existam procedimentos institucionais para incorporação patrimonial, a rotina dos projetos de ensino, pesquisa e extensão revelava lacunas que comprometiam a efetividade do processo. A pergunta norteadora foi: "[...] quais ferramentas e formas de controle são necessárias para garantir a incorporação de bens móveis permanentes adquiridos por projetos de ensino, pesquisa e extensão no IFSul?" (Borges, 2024).

O estudo buscou analisar a gestão patrimonial do IFSul e propor um produto educacional que auxiliasse os servidores nesse processo. Tornou-se evidente que o tema não se restringe a procedimentos burocráticos: envolve a função social da EPT, a integração entre ensino, pesquisa e extensão e a responsabilidade institucional na gestão de recursos públicos.

A EPT desempenha papel essencial na formação integral de profissionais, indo além da qualificação técnica e abrangendo dimensões sociais, éticas, políticas e culturais. Inspirada no conceito de educação omnilateral de Frigotto (2012), busca formar cidadãos capazes de compreender e atuar integralmente em sua área. Para que isso seja possível, exige-se uma gestão eficiente e articulada entre os diversos setores institucionais. Nesse

sentido, Lück (2009) destaca que zelar pelo patrimônio escolar é condição para assegurar a qualidade pedagógica, enquanto Abreu (2014) reforça que a boa gestão de instalações e equipamentos contribui para a criação de um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem.

É justamente nesse ponto que a gestão patrimonial escolar assume relevância estratégica, garantindo controle, manutenção e uso adequado dos bens institucionais, infraestrutura de qualidade, recursos atualizados e práticas sustentáveis. No IFSul, essa função é atribuída à Coordenadoria de Almoxarifado e Patrimônio (COAP), responsável pelo acompanhamento e registro do patrimônio.

A pesquisa mostrou que a gestão patrimonial alinha os recursos materiais à missão institucional da EPT, garantindo cumprimento legal e maior impacto social das atividades. Com base nesse entendimento, a metodologia adotada orientou a construção do produto educacional, combinando revisão bibliográfica, análise documental e levantamento das percepções de atores envolvidos na execução e coordenação de projetos. Esses elementos foram fundamentais para identificar desafios da gestão patrimonial e subsidiar o desenvolvimento do guia, que será detalhado na seção de metodologia.

2. METODOLOGIA

O presente estudo utilizou uma pesquisa aplicada (Gil, 2017), de caráter qualitativo e dialético, complementada por tratamento quantitativo, com vistas a resolver problemas específicos relacionados à gestão patrimonial no IFSul. Buscou-se compreender os movimentos e contradições presentes nos espaços educativos, considerando significados, motivos, crenças e valores dos sujeitos pesquisados (Minayo, 1994).

Os objetivos foram descritivos e exploratórios: descrever fatos e fenômenos de uma realidade específica e, de forma flexível, observar e compreender aspectos do fenômeno estudado (Triviños, 2009; Gil, 2017). Para tanto, a investigação fundamentou-se em revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo, obtendo informações diretamente junto aos sujeitos envolvidos (Marconi; Lakatos, 2003).

O universo de análise contemplou 14 unidades gestoras do IFSul, englobando pró-reitorias, diretorias, departamentos, coordenadorias de pesquisa e extensão, e setores de patrimônio, excetuando-se o *Campus* Gravataí, onde a pesquisadora atua. Os participantes da pesquisa foram 12 servidores responsáveis pela gestão patrimonial e outros 09 gestores relacionados aos setores de pesquisa e extensão.

O roteiro da entrevista e do questionário foi elaborado para verificar as questões propostas e, assim, abordar o problema de pesquisa. A coleta de dados ocorreu por meio de questionários aplicados via *Google Forms* com os coordenadores de patrimônio, entrevistas estruturadas com gestores de pesquisa e extensão e análise de documentos oficiais, como resoluções e relatórios de gestão.

A análise e interpretação dos dados combinaram procedimentos dedutivos e indutivos, com base em análise qualitativa do conteúdo das entrevistas transcritas pela ferramenta de IA *Turbo Scribe*. As falas foram organizadas em unidades temáticas, permitindo identificar padrões e tendências relacionados a recursos orçamentários, incorporação patrimonial, prestação de contas, desafios burocráticos, clareza dos editais, apoio administrativo e sugestões de melhorias. Os questionários passaram por leitura

exploratória e análise reflexiva, destacando informações alinhadas aos objetivos da pesquisa. Essa base metodológica sustentou a apresentação e discussão dos resultados.

A partir dos resultados, elaborou-se o produto educacional na forma de guia, fundamentado na concepção de materiais educativos como instrumentos de mediação pedagógica (Kaplún, 2003; Moreira, 2023). O guia foi estruturado em cinco seções, contemplando desde fundamentos da EPT até *checklists* práticos, orientações de uso do Cartão Pesquisador do Banco do Brasil, o *BB Pesquisa*, e informações de contato institucional.

A elaboração do guia foi fundamentada na concepção de que um material educativo não deve restringir-se à mera transmissão de informações, mas configurar-se como instrumento de mediação pedagógica que favorece uma aprendizagem significativa (Kaplún, 2003; Moreira, 2023). Assim, o guia foi estruturado para oferecer orientações práticas e acessíveis, ao mesmo tempo em que promoveu reflexões acerca da importância da boa gestão patrimonial na EPT.

A proposta esteve em consonância com as orientações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), especialmente no que se refere ao Documento Orientador da Área 46 – Ensino, que prevê a criação de produtos educacionais aplicados em contextos reais de ensino. O produto enquadrou-se na categoria de manual/protocolo, definida como o conjunto de informações, normas e regras que organizam conhecimentos e orientações para procedimentos técnicos e pedagógicos (Brasil, 2019, 2022).

Essa estrutura foi elaborada com base na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, destacando-se três elementos centrais:

a) Organização do conhecimento: apresentação hierarquizada dos conteúdos;

b) Subsunçores: utilização do conhecimento prévio dos usuários como ponto de ancoragem;

c) Material relevante: aplicabilidade prática dos conteúdos, de modo a facilitar sua assimilação (Moreira, 2012, 2023).

Quanto aos eixos de desenvolvimento, a elaboração do produto tomou como referência os três delineados por Kaplún (2003) para a construção de materiais educativos. O *eixo conceitual* abrange a sistematização de conceitos relacionados à gestão patrimonial e à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. *O eixo pedagógico* contempla a incorporação da gestão patrimonial como parte integrante da execução e da prestação de contas dos projetos acadêmicos. Já *o eixo comunicacional* refere-se à adoção de uma linguagem clara, objetiva e acessível, adequada tanto a professores quanto a técnicos administrativos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das entrevistas e questionários revelou que, embora o IFSul possua procedimentos padronizados para a incorporação de bens permanentes oriundos de projetos de ensino, pesquisa e extensão, persistem desafios que comprometem a eficácia desse processo. Entre os principais pontos levantados por gestores e coordenadores, destacaram-se a necessidade de materiais orientativos claros e fundamentados legalmente, além de ferramentas práticas que auxiliem na prestação de contas e na correta classificação dos bens. Os questionários aplicados aos coordenadores de

patrimônio corroboraram tais percepções, indicando dificuldades recorrentes relacionadas à falta de clareza normativa, comunicação insuficiente e acionamento tardio do setor de patrimônio — em geral apenas na fase final da prestação de contas. Observou-se ainda fragilidade no conhecimento dos coordenadores de projetos sobre a obrigatoriedade de incorporação dos bens e pouca comunicação prévia acerca das aquisições previstas. Em síntese, os resultados evidenciam a necessidade de aprimorar a clareza das normas, fortalecer a comunicação intersetorial e disponibilizar recursos educativos e práticos, condições essenciais para promover maior padronização, eficiência e conformidade legal na gestão patrimonial.

Diante desse cenário, elaborou-se o produto educacional da pesquisa: o "Guia de referência para aquisição de bens permanentes: orientações para extensionistas e pesquisadores da educação profissional e tecnológica" (Borges; Vieira, 2024). Esse guia surgiu como resposta às dificuldades e lacunas identificadas na incorporação patrimonial de bens móveis de natureza permanente adquiridos em projetos de ensino, pesquisa e extensão no IFSul. O material foi concebido para simplificar procedimentos, uniformizar práticas, reduzir a burocracia e fortalecer a comunicação entre setores.

3.1. ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO

O guia foi organizado de maneira sequencial e prática, dividido em cinco seções principais. A primeira seção reúne os elementos iniciais, trazendo a introdução, a apresentação do público-alvo, os objetivos, as finalidades e os benefícios esperados. Na segunda seção, aborda-se a EPT, destacando sua centralidade na formação humana integral e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A terceira seção dedica-se à gestão patrimonial, oferecendo uma síntese do Manual de Contabilidade Aplicada ao Setor Público (MCASP, 2023), além de orientações sobre aquisição e incorporação de bens permanentes, complementadas por *checklists* e fluxos práticos dos processos institucionais. Em seguida, a quarta seção reúne orientações, dicas e contatos úteis para a execução dos projetos, incluindo informações sobre o uso do Cartão Pesquisador do Banco do Brasil, o *BB Pesquisa*, penalidades previstas em editais e canais institucionais de apoio. Por fim, a quinta seção apresenta os elementos finais, contendo as considerações conclusivas, agradecimentos e referências.

Os principais temas tratados incluem: conceitos de EPT e formação integral; indissociabilidade ensino pesquisa extensão; Normas de classificação de despesas e patrimonialização; Procedimentos financeiros com o Cartão BB Pesquisa; Prestação de contas e trâmites no SUAP; Penalidades e responsabilidades dos coordenadores.

Com o intuito de ampliar as possibilidades de estudo e aprofundamento, o guia disponibiliza quatro materiais de apoio que dialogam diretamente com os temas abordados. Entre eles, destacam-se o vídeo "A Educação na Perspectiva da Formação Omnilateral e Emancipatória" (Alves; Oliveira, 2021), produto educacional de pesquisa de mestrado, e a leitura do texto "Educação Omnilateral", de Frigotto (2012, p. 267-274). Também são indicados o vídeo produzido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) – *Campus* Zona Norte (Jesus, 2019), sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e o artigo de Oswaldo Rays, "Ensino-Pesquisa-Extensão: notas para pensar a indissociabilidade" (Rays, 2012). Esses recursos complementares visam enriquecer a compreensão do leitor e estimular reflexões mais amplas acerca da EPT.

No que se refere à facilidade de acesso e usabilidade, o guia foi disponibilizado em formato digital e conta com um sumário interativo que permite acessar diretamente os tópicos de interesse. O uso de *checklists*, quadros explicativos e exemplos práticos confere aplicabilidade imediata ao material. Tais recursos favorecem a autonomia dos coordenadores, que passam a dispor de orientações claras e legalmente fundamentadas, reduzindo a dependência de consultas externas. *A Figura 1* apresenta o sumário do guia, simbolizando sua proposta prática e acessível. O produto educacional completo pode ser consultado no link: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/918391.

Figura 1 – Sumário do "Guia de referência para aquisição de bens permanentes: orientações para extensionistas e pesquisadores da educação profissional e tecnológica"

Fonte: Borges; Vieira (2024)

3.2. BENEFÍCIOS, CONTRIBUIÇÕES E APLICABILIDADE

O guia foi concebido para atender às necessidades de extensionistas e pesquisadores que enfrentam desafios na gestão patrimonial. Entre os principais benefícios destacaram-se: centralizar e simplificar informações, reduzindo a burocracia; servir como ferramenta educativa, fornecendo instruções claras e detalhadas; uniformizar e padronizar os procedimentos de incorporação de bens; oferecer segurança e autonomia aos coordenadores de projetos e reforçar a transparência e a responsabilidade no uso de recursos públicos. Dessa forma, o produto não apenas contribuiu para a melhoria dos processos administrativos, mas também fortaleceu a função social da EPT, ao garantir infraestrutura adequada e otimizar o uso dos bens adquiridos com recursos públicos.

Quanto a aplicabilidade, embora tenha sido elaborado a partir do contexto do IFSul, o guia possui aplicabilidade em outras instituições públicas de ensino que desenvolvem projetos de ensino, pesquisa e extensão. Por seu caráter adaptável, pode ser ajustado às especificidades de diferentes realidades institucionais, mantendo como

princípio a valorização da boa gestão patrimonial como condição para a qualidade da EPT.

3.3. AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O guia foi avaliado por profissionais do IFSul quanto à atratividade, clareza, relevância e potencial de aplicação. Os resultados indicaram que o conteúdo, o *design* e a apresentação visual foram considerados altamente atrativos, e o vocabulário, claro e acessível. A quantidade e qualidade das informações foram avaliadas como adequadas, e o envolvimento com o conteúdo foi classificado como bom, embora tenham surgido sugestões para ampliar a familiaridade do vocabulário a um público mais amplo.

Quanto à aceitação, a maioria dos avaliadores sentiu-se representada no material, destacando a linguagem inclusiva e respeitosa. Apesar de percepções variadas sobre o potencial do guia em estimular ações concretas, todos afirmaram que o recomendariam a outros pesquisadores e extensionistas, reconhecendo sua qualidade e relevância. Esses resultados confirmaram o potencial do guia como instrumento de apoio à gestão patrimonial e à execução de projetos na EPT, com possibilidade de aplicação em diferentes instituições públicas de ensino.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados evidenciam que o guia supre lacunas identificadas na pesquisa de campo, especialmente no que se refere à padronização de procedimentos e à clareza normativa. Sua concepção didática, fundamentada em teorias de aprendizagem significativa, reforça sua função como instrumento pedagógico, ao mesmo tempo em que atende às demandas administrativas.

Assim, o guia configura-se como estratégia para a redução da burocracia, a otimização da comunicação intersetorial e o fortalecimento da eficiência na gestão patrimonial, além de servir como modelo replicável para outras instituições da Rede Federal.

Trata-se, portanto, de um produto educacional de caráter prático e inovador, elaborado a partir de diagnóstico institucional e sustentado por fundamentação teórica consistente. O material alia rigor normativo à clareza didática, contribuindo para a simplificação de processos administrativos, a uniformização de procedimentos e a promoção da autonomia dos coordenadores de projetos.

Além de orientar, o guia educa, ao contextualizar a gestão patrimonial no âmbito da EPT e ao reforçar sua relevância para a consolidação da tríade ensino, pesquisa e extensão. Conclui-se que o produto atinge seu propósito ao promover maior eficiência, transparência e conformidade legal nos processos de aquisição e incorporação de bens permanentes.

Reconhece-se, contudo, que este estudo não esgota as discussões sobre gestão patrimonial na EPT. Pelo contrário, abre espaço para que futuras pesquisas aprofundem a compreensão sobre a incorporação de bens permanentes, proponham novas estratégias de gestão e ampliem o alcance e a eficácia de ferramentas como o guia desenvolvido. Assim, espera-se que as contribuições aqui apresentadas sirvam de base para o aprimoramento contínuo dos processos administrativos e para o fortalecimento dos projetos de ensino, pesquisa e extensão nas instituições de EPT.

REFERÊNCIAS

[1] ABREU, Cláudio Renato Souza. **A formação de gestores e as competências para a gestão do espaço físico e do patrimônio da escola**: o caso da superintendência regional de ensino de Sete Lagoas/MG. 2014. 151p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2014. Disponível em: http://www.repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/636. Acesso em: 20 ago. 2025.

[2] ALVES, Brena Kesia Ribeiro; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. **A educação na perspectiva da formação omnilateral e emancipatória**. YouTube, 22 dez. 2021.Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wx2BW62jjQY. Acesso em: 20 ago.2025.

[3] BORGES, Clair Eliane Naysinger; VIEIRA, Josimar de Aparecido. **Guia de referência para aquisição de bens permanentes**: orientações para extensionistas e pesquisadores da educação profissional e tecnológica. 1. ed. Porto Alegre: IFRS, 2024. PDF (36 p.). Disponível em: https://dspace.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/1853. Acesso em: 10 ago. 2025.

[4] BORGES, Clair Eliane Naysinger. **Gestão patrimonial na Educação Profissional e Tecnológica:** incorporação de bens móveis de projetos de ensino, pesquisa e extensão. 2024. 159 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024. Disponível em: https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/1778. Acesso em: 15 ago. 2025.

[5] BRASIL, CAPES. Ministério da Educação. **Grupo de trabalho Produção Técnica**. Brasília, DF: CAPES, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf. Acesso em: 18 ago. 2025.

[6] BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador de APCN - Área 46:** Ensino. 2022. Brasília, DF: CAPES, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/ENSINO_ORIENTACOESAPCN_publicar.pdf. Acesso em 12 ago. 2025.

[7] FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, v. 2, p. 267-274, 2012. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

[8] GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

[9] JESUS, Marco Aurelio de. **Indissociabilidade Ensino, Pesquisa e Extensão**. YouTube, 03 ago. 2019. Produzido pelo IFRO - câmpus Zona Norte. Disponível em:https://www.youtube.com/watch?v=NvRaUoGdP7Q. Acesso em: 21 ago. 2025.

[10] KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v.27, n.9, p. 46-60, maio/ago. 2003. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491. Acesso em: 18 ago. 2025.

[11] LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, v. 1, 2009.

[12] MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

[13] MCASP. **Manual de Contabilidade Aplicada ao Setor Público**. Ministério da Fazenda. Secretaria do Tesouro Nacional. 10. ed. - Brasília. 2023. Disponível em: https://sisweb.tesouro.gov.br/apex/f?p=2501:9::::9:P9_ID_PUBLICACAO:48458. Acesso em: 21 ago. 2025.

[14] MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade, v. 21, p. 9-29, Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf. Acesso em: 05 ago. 2025.

[15] MOREIRA, Marco Antonio. Al final qué es aprendizaje significativo? **Revista Qurriculum.** v. 25, mar. 2012 p. 29–56. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/96956/000900432.pdf?sequence=1&isA llowed=y. Acesso em: 21 ago. 2025.

[16] MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2023.

[17] RAYS, Oswaldo Alonso. Ensino-Pesquisa-Extensão: notas para pensar a indissociabilidade. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 71–85, 2012.Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5034. Acesso em: 20 ago. 2025.

[18] TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

CAPÍTULO

20

Perspectivas educacionais e sentido de pertencimento dos servidores Técnicos Administrativos em Educação: um estudo de caso no Instituto Federal do Rio Grande do Sul

Rossana Costa Pauli, Sérgio Wesner Viana

1. INTRODUÇÃO

Com quase vinte anos de experiência em instituições de ensino, dos quais doze foram dedicados ao cargo de Técnica Administrativa em Educação, sempre me considerei uma educadora. Reconheço que minhas rotinas e o desempenho das minhas atividades influenciam diretamente na formação dos alunos, e acredito que muitos colegas compartilham dessa percepção. Contudo, nem todos reconhecem o impacto de seu papel na educação dos estudantes.

Muitos Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) iniciam suas carreiras em áreas de gestão ou provenientes de contextos corporativos. Essa formação pode levá-los a enxergar seu ambiente de trabalho mais como uma extensão do mundo corporativo, voltado para o capital, do que como um espaço acadêmico e educativo. Dentro do contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), este artigo busca explorar a identidade do trabalhador na carreira dos TAEs e sua relação com a educação.

Nas últimas décadas, houve uma intensa luta pelo reconhecimento dos Técnicos Administrativos como trabalhadores da educação, especialmente no âmbito federal. A promulgação da Lei 11.091/2005 (PCCTAES) representou um marco significativo para essa categoria, pois não apenas consolidou suas funções, como também vinculou suas atribuições ao ensino, pesquisa e extensão, reforçando o caráter educativo de seu trabalho. Partindo do pressuposto de que todos os trabalhadores dessas instituições exercem alguma influência na formação dos alunos, este estudo busca demonstrar o papel educacional específico dos Técnicos Administrativos de Instituições Federais, destacando a articulação entre seu trabalho e sua identidade profissional.

A pesquisa foi realizada dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Linha de pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica no Macroprojeto 6 - Organização de espaços pedagógicos na EPT. Foi delimitada aos Técnicos do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Porto Alegre, devido à oferta de cursos técnicos subsequentes e integrados vinculados à educação profissional e tecnológica, além de cursos de graduação, pós-graduação, especializações e mestrado. A escolha deste *campus* também se deve à sua localização estratégica na área central da capital do estado, que atrai alunos de diversas regiões da cidade e da região metropolitana, facilitando o acesso aos participantes.

O trabalho realizado se justifica pelo tema não ter sido tão explorado como pode ser. No "Estado da arte" sobre o trabalho e reconhecimento dos TAES, localizamos somente algumas produções como dissertações e artigos sobre o tema, principalmente em Mestrados Profissionais e em menor número, Mestrados Acadêmicos. Isso deve-se em parte pela própria condição de os Técnicos Administrativos conseguirem cursar o *Stricto Sensu* ainda ser limitada, embora o plano de carreira (PCCTAE) e a legislação pertinente

aos servidores públicos civis, os ampararem para tal.

Por fim, o presente artigo busca conscientizar os Técnicos Administrativos sobre sua importância no processo educativo, promovendo maior satisfação no desempenho de suas funções, um sentimento de pertencimento, e reduzindo o distanciamento em relação ao processo formativo dos alunos. Espera-se que, ao se tornarem mais conscientes de seu papel, esses profissionais possam proporcionar o melhor atendimento possível às demandas dos alunos, tornando-se referências para os egressos.

2. METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender e contextualizar as realidades e situações em que os participantes estão inseridos, especificamente em relação à sua atuação como técnicos administrativos em educação. Segundo Araújo e Oliveira (1997), a pesquisa qualitativa se desenvolve em uma situação natural, é rica em dados descritivos obtidos por meio do contato direto do pesquisador com a situação estudada, dá maior ênfase ao processo do que ao produto, preocupa-se em retratar a perspectiva dos participantes, possui um plano aberto e flexível, e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

Essa pesquisa qualitativa imergiu a pesquisadora no ambiente de trabalho, nas rotinas e na autopercepção dos técnicos administrativos em relação à sua identidade como profissionais da educação, a partir das vozes dos próprios participantes. A pesquisa foi de natureza aplicada, caracterizada pelo foco na aplicação prática, utilização e consequências dos conhecimentos adquiridos, com menor ênfase no desenvolvimento de teorias de valor universal e maior interesse na aplicação imediata em uma realidade específica (Gil, 2008).

A pesquisa é exploratória e descritiva, buscando extrair as percepções e o conhecimento dos técnicos sobre sua própria carreira e como ela contribui para a formação dos alunos na educação profissional. De acordo com Gil (2008), a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito ou ajudando a constituir hipóteses. Em essência, essas pesquisas visam o aprimoramento de ideias ou a descoberta de novas intuições.

2.1. COLETA DE DADOS

No trabalho de campo, conduzido no *campus* de Porto Alegre do IFRS, que se concentra na área de EPT, foram investigados o contexto e as percepções dos TAEs sobre seu papel como profissionais da educação. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Segundo Batista, Matos e Nascimento (2017), a entrevista é a técnica mais utilizada para a coleta de dados em pesquisa de campo, pois permite obter informações objetivas e subjetivas sobre o fenômeno estudado. As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado, composto por dez perguntas previamente estabelecidas, e foram conduzidas presencialmente, com anotações em caderno.

A pesquisa envolveu 8 TAEs, escolhidos entre os 76 servidores do *campus* Porto Alegre do IFRS, representando 10% do número total provenientes de diferentes setores, alguns com maior interação com alunos e outros com menos contato direto, a fim de identificar o nível de interação com os estudantes em suas atividades.

A pesquisa foi delimitada aos servidores do *campus* Porto Alegre com, no mínimo, um ano de efetivo exercício, garantindo que os participantes tivessem experiência suficiente para responder às entrevistas de forma informada. Como critério de seleção, o indivíduo deveria ser técnico administrativo em educação, com atividades relacionadas à educação profissional, ser servidor da carreira TAE, e estar em exercício efetivo há pelo menos um ano. Foram excluídos da pesquisa aqueles que não pertenciam ao quadro de TAEs, que não tinham o mínimo de um ano de exercício efetivo, ou que não desenvolviam atividades no contexto da EPT.

A escolha intencional dos participantes, provenientes de diversos setores da estrutura organizacional, mas todos dentro da carreira dos TAEs, visa garantir a diversidade das rotinas analisadas. Essa abordagem permite que, apesar das diferenças nas atividades diárias, seja possível demonstrar a interação dos TAEs com os alunos.

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *campus* Porto Alegre, nos setores administrativos e de apoio acadêmico. A escolha deste local se justifica pela oferta diversificada de cursos na área de EPT, pela presença de diversos setores, e por sua localização estratégica.

2.2. ANÁLISE DOS DADOS DE PESQUISA

A análise dos dados coletados foi conduzida seguindo os seguintes procedimentos: a. Categorização Temática; b. Análise de Conteúdo; c. Contextualização; d. Triangulação e; d. Relações e Associações.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto ao sentido de pertencimento dos TAEs e às suas contribuições educacionais para além das atividades rotineiras, destaca-se o Quadro 1. Os resultados das entrevistas revelam como esses profissionais percebem sua influência na formação dos alunos, sua participação ao longo da jornada estudantil, sua identificação como profissionais da educação e as características que consideram mais relevantes para o exercício da função.

A influência na formação dos alunos é percebida pelos TAEs quando refletem sobre suas contribuições diárias, que impactam tanto a qualidade do ensino quanto a permanência dos estudantes nos cursos e o êxito de sua trajetória formativa. Eles relatam diversos fatores que contribuem para esse processo e que estão presentes em suas rotinas de trabalho. Além das tarefas específicas de cada função, os TAEs se reconhecem como parte fundamental na construção de uma experiência educacional mais completa, por meio do acolhimento, do atendimento e da convivência que oferecem aos alunos no cotidiano institucional.

Quadro 1 - Sentido de pertencimento e contribuições educacionais dos TAEs

Identificação como profissional da educação.	P1. "Sim. Uma trabalhadora. Eu sou uma entusiasta. Eu travo batalhas. Eu sempre digo que operar qualquer política pública é um ato de resistência." P2. A gente vai mudando a percepção. Então, hoje, eu me vejo como uma trabalhadora da educação. Acho que é uma coisa construída. Uma percepção construída. Quando eu entrei, não me sentia. Tu vai aprendendo. Tu vai construindo. E tu te perceber parte do processo." P3. "Sim, com certeza. Eu tento fazer até muito mais do que eu deveria, por carga, assim, né? Eu tento me dedicar bastante justamente porque eu sei da importância que foi o Instituto Federal para mim, enquanto aluno, né? Então, sim, eu me vesti como um profissional da educação." P4. "Eu me enxergo como sendo da educação a partir do momento que eu trabalho numa instituição voltada para atender alunos. Mas realmente é uma atividade-meio que é importante para atingir o objetivo da finalidade." P5. "Acredito que sim. Sim. Eu acho que mesmo quando um aluno tá fazendo uma pesquisa no laboratório, isso vai ser importante pra formação dele como um todo, né? Então, não tô só formando um profissional. Eu enxergo ali um aluno, um pesquisador. Então, eu acredito que sim. Eu me enxergo." P6. "Ah, sim. Com certeza. Eu me considero, vejo sim, eu me irrito com quem trabalha como se fosse, sei lá, como se estivesse em uma empresa, em uma outra coisa, focado em um... sem ter essa visão de o que é, pra que é que nós estamos trabalhando aqui. ... Bom, o que é que, nesse espaço, produz saúde pros estudantes, né? O que é que, nesse espaço, produz adoecimento pros estudantes, pros professores também..." P7. "Sim, me sinto. Me sinto muito. Me sinto muito... Como é que eu vou te dizer? Muito inserida nesse mundo. Muito acreditando no que eu faço." P8. "Eu sinto. Mas eu sinto meio... Às vezes excluída... Sendo que a educação não se faz só de professores. Existe um grupo administrativo que trabalha. Porque eu me sinto pertencente".
Participação na Jornada do Aluno e Influência na Formação	P1. "Ao longo, a partir da assistência estudantil mesmo. De estar aqui, de trabalhar com os auxílios estudantis, com a previsão de excepcionalidades diante da realidade... Também com análise dos ingressos de cotas de baixa renda." P2. "Muita coisa que eu acho importante, segurança, limpeza, o ambiente, da sala de aula, na climatização, eu acho que tudo influencia, é um conjunto de coisas." Se há uma infraestrutura capaz de acolher o aluno, seria uma forma de ele se sentir realmente acolhido pela instituição… Em todas elas (todas a fases da formação do aluno)." P3. "A administração dos servidores, eu acho que é o que mais impacta. E durante todo o semestre, assim, se a gente não mantém a internet funcionando, se a gente não mantém (a rede) funcionando, isso impacta." P4. "Quando a gente consegue, por exemplo, atingir um objetivo, seja ele concluir uma licitação de limpeza, concluir uma licitação de vigilância, concluir a licitação do programa de alimentação escolar...consegue efetuar o pagamento de uma bolsa... Eu acho que isso impacta realmente nesse momento." P5. "Então acho que todas as condutas laboratoriais que a gente segue aqui elas são responsáveis por formar alunos que chegam no mercado de trabalho muito bem preparados. Quando um aluno passa e os vê trabalhando no laboratório de forma adequada, eu acho que isso também colabora para a formação do técnico." P6. "Quando ele já tá aqui dentro. Daí do início ao fim mesmo... também tem o momento mais chegando perto do final... aí começa a ter uma tensão, inclusão do TCC. Então assim, pode acontecer em qualquer momento, mas talvez o primeiro semestre e o último sejam os mais críticos." P7. "O nosso setor é essencial, é fundamental, é que se a gente não tá aqui, o aluno não ingressa nas turmas. Apenas isso. Então, não tem ninguém que vai conferir a matrícula dele, que vai cadastrar no sistema, que vai imprimir o diploma dele, né? Então, é essencial dessa forma... Em todo o processo, pois o setor trata de todos os registros da vida acadêmica. Eu trabalho muito nessa etapa do processo seletivo. Eu trabalho muito com o ingresso, realmente, dos alunos." P8. "Eu me enxergo no todo. Não quis ficar (só) no setor fechado ali, a gente não tem essa percepção. ... eu participo desde o início, nesse durante e após, né? Então, pelo menos eu vejo esses todos esses percursos, eu acho bacana."

Fonte: Elaborada pela própria autora (2024)

É interessante perceber o quão eles se sentem próximos dos alunos mesmo não realizando atividades típicas de um professor. Nesse sentido, em relação a sua influência na formação, os relatos destacam suas contribuições através das políticas de permanência, como o pagamento de bolsas e auxílios. A presença dos TAEs na instituição reforça que suas considerações e influência na educação são muito importantes, e é dada justamente em suas atividades típicas e rotineiras – mesmo quando não estão em contato direto com os alunos. Reforça-se aqui que a educação e o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno é uma questão que envolve toda comunidade escolar, não estando isolada a gestão e aos professores. É o que discorre Libâneo (2001):

> [...] uma vez que todos os integrantes da comunidade escolar são parte do contexto institucional e do ambiente social que caracteriza o cotidiano de uma escola. Isso significa que assuntos de organização, administração, gestão e rotinas da escola não são de responsabilidade exclusiva da direção e da coordenação pedagógica, mas de todos os profissionais que nela atuam. (Libâneo, 2001, p. 84)

Dentro do tema influência e contribuição do TAEs, outros participantes responderam que enxergam sua influência no atendimento, no convívio e cotidiano com os alunos. Outras considerações sugerem que os TAE's têm influência e podem ou não contribuir na formação, de acordo com o tratamento dispensado aos estudantes.

Uma parte muito importante para que os TAE's reconheçam que têm influência na formação dos alunos e que contribuem no processo, é que primeiramente se reconheçam enquanto trabalhadores de educação. Isso de fato é importante para que possam entender que suas atividades são muito mais relevantes que meros processos administrativos e que são importantes na missão de educar e fornecer uma formação de qualidade aos alunos.

Quando solicitado se eles se identificavam como profissionais da educação, a totalidade das respostas foi que sim se identificam e demonstram muito orgulho nisso: "*Sim. Uma trabalhadora. Eu sou uma entusiasta. Eu travo batalhas. Eu sempre digo que operar qualquer política pública é um ato de resistência". (P1)*

Esse reconhecimento enquanto profissionais da educação vai de encontro ao que é regulamento por lei. De acordo com o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, o PCCTAE (lei nº 11.091), os TAEs são trabalhadores da educação e têm um vínculo importante ao que se refere a ensino, pesquisa e extensão. Os princípios e diretrizes estabelecidos na lei reforçam o caráter educativo e a importância das atividades desempenhadas pelos TAEs como parte integrante no processo educativo.

Como desempenham funções que nem sempre o conectam diretamente ao aluno, fica claro que essa identificação como trabalhadores da educação não é automaticamente construída:

> *A gente vai mudando a percepção. Então, hoje, eu me vejo como uma trabalhadora da educação. Acho que é uma coisa construída. Uma percepção construída. Quando eu entrei, eu me sentia... Não, não me sentia. Tu vai aprendendo. Tu vai construindo. É. E tu te perceber parte do processo. (P2)*

Essa percepção é construída ao passar do tempo, e tem relação direta de fatores psicológicos e sociais. Ela é construída, sobretudo, a partir da vivência que o TAE

desenvolve ao longo do tempo no exercício das atividades. Acerca desse processo de identificação e identidade, Ciavatta (2005) discorre:

> […] a identidade que cada escola e seus professores, gestores, funcionários e alunos constroem é um processo dinâmico, sujeito permanentemente à reformulação relativa às novas vivências, às relações que estabelecem. De outra parte, esse processo está fortemente enraizado na cultura do tempo e do lugar onde os sujeitos sociais se inserem e na história que se produziu a partir da realidade vivenciada, que constitui ela mesma "um lugar de memória". (Ciavatta, 2005, p. 13)

Isso também se dá pelo fato de que muitas vezes o TAE, não se sente tão valorizado no processo, em comparação com os professores: *"Eu sinto. Mas eu sinto meio... Às vezes excluída... Sendo que a educação não se faz só de professores. Existe um grupo administrativo que trabalha. Porque eu me sinto pertencente". (P8)*

O relato acima evidencia o sentimento de exclusão vivenciado por alguns TAEs, que muitas vezes não se reconhecem como parte integrante do processo educativo, como se a educação fosse responsabilidade exclusiva dos professores. Apesar dessa percepção presente no cotidiano, ela não compromete o sentimento de pertencimento desses profissionais à esfera da educação. Isso é extremamente positivo, pois revela a essência do que verdadeiramente são: profissionais da educação.

Portanto, ainda que a rotina de suas atividades muitas vezes os "afastem" do sentido de ser um profissional da educação, na prática e na realidade ainda são. É exatamente em suas atividades rotineiras que se revela a importância do TAE como um profissional da educação, pois ela pode ser feita a partir de diferentes atividades e diferentes perspectivas, dentro do contexto do ensino, da pesquisa, da extensão e, até, das rotinas administrativas. Como defende Saviani (2007): "A educação é uma prática social que se realiza através do trabalho humano. Por isso, todos os que intervêm nesse processo educativo são trabalhadores da educação."

Uma vez que são identificados como trabalhadores da educação e conseguem perceber sua contribuição na formação dos alunos, os TAE's relataram momentos cruciais em que aparecem na linha do tempo do estudante.

Desde antes da chegada do aluno, durante sua jornada e até depois da sua saída. A maioria se coloca como fundamental para o bom funcionamento do *campus*, para que o aluno se sinta acolhido e que tenha uma formação de qualidade. Nesse grande espaço-tempo da formação do aluno, atividades que muitas vezes passam despercebidas, mas que, se não realizadas, impactam diretamente a funcionalidade das instituições, são as desempenhadas por setores com pouca interação com alunos, mas com alto grau de importância, como é percebido no relato a seguir:

> *Quando a gente consegue, por exemplo, atingir um objetivo, seja ele concluir uma licitação de limpeza, concluir uma licitação de vigilância, concluir a licitação do programa de alimentação escolar [...] consegue efetuar o pagamento de uma bolsa... Eu acho que isso impacta realmente nesse momento. (P4)*

Em todas as fases de formação do aluno, há um signo do trabalho dos TAE's no processo, pois ao avançar no curso o aluno depende de que o trabalho "invisível" dos

técnicos administrativos seja realizado. Para que possa ter ambientes de aprendizagem adequados, sistemas operantes, os devidos registros de sua vida acadêmica e etc. Na fase de conclusão dos cursos, os TAE's ainda se apresentam como participantes ativos do processo, tanto na orientação para registrar suas atividades de estágio, para realizarem esses estágios obrigatórios e não obrigatórios, orientação na busca de bibliografia na escrita seus trabalhos de conclusão, apoio para se colocarem no mundo do trabalho, e, até mesmo, para permanecerem nos cursos apesar dos desafios apresentados no final da formação acadêmica:

> *Quando ele já tá aqui dentro. Daí do início ao fim mesmo, [...] também tem o momento mais chegando perto do final, [...] aí começa a ter uma tensão, inclusão do TCC. Então assim, pode acontecer em qualquer momento, mas talvez o primeiro semestre e o último sejam os mais críticos. (P6)*

De maneira geral os TAES enxergam seu trabalho como fundamental em momentos específicos da jornada do estudante e alguns conseguem visualizar sua contribuição em mais de um momento. Outros, ainda, entendem-se como participantes ativos em todo o processo. Isso lhes dá um sentimento de pertencimento, por realmente fazerem parte do processo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou a importância do trabalho dos Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) nas práticas institucionais e pedagógicas no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Na análise da atuação desses profissionais no IFRS, podemos verificar que o trabalho desses profissionais vai muito além dos afazeres burocráticos e administrativos, pois em muitas facetas da EPT se fazem presentes em aspectos diretamente ligados à formação do discente.

O problema da pesquisa buscou descobrir de que forma os TAEs percebem a sua contribuição no processo formativo dos estudantes e seu sentimento de pertencimento. Através dos dados obtidos na pesquisa, percebemos que a construção da identidade profissional dos TAE's é atravessada pelo contato e interação com os estudantes, pelas exigências institucionais e pela busca por pertencimento e reconhecimento no espaço educativo, mas essa construção ocorre de forma dinâmica e relacional. Reconhecem que constroem, no cotidiano institucional, práticas educativas que impactam diretamente na permanência e êxito dos alunos, mas o fato de historicamente serem alocados em funções de apoio administrativo, afeta diretamente sua percepção e identidade como profissional de educação.

Para que se sintam atores ativos do processo formativo dos estudantes, faz-se necessário que se reconheça que sua atuação é indispensável à materialização do projeto pedagógico institucional. Esse reconhecimento deve ser tangível, além das palavras, através de valorização, justiça salarial, uma carreira com retenção do conhecimento e habilidades de seus trabalhadores, e que os permita crescerem pessoal e profissionalmente. Isso contribuirá para o fortalecimento da gestão democrática e das políticas públicas de educação profissional.

REFERÊNCIAS

[1] ARAÚJO, Aneide Oliveira; OLIVEIRA, Marcelle Colares. **Tipos de pesquisa**. São Paulo, 1997.

[2] BATISTA, Eraldo Carlos; MATOS, Luís Alberto Lourenço de; NASCIMENTO, Alessandra Bertasi Nascimento. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada,** Blumenau, v. 11, n. 3, p. 23–38, tri. III, 2017. ISSN 19807031. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rica/article/view/17910/11692. Acesso em: 01 jul. 2025.

[3] BRASIL. **Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005**. Estrutura o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, ano 142, n. 9, p. 1, 13 jan. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm. Acesso em: 01 jul. 2025.

[4] CIAVATTA, Maria. A formação integrada. A Escola e o Trabalho como Lugares de Memória e de Identidade. **Trabalho Necessário,** *[S. l.]*, v. 3, n. 3, 2005. DOI: 10.22409/tn.3i3.p6122. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122. Acesso em: 31 ago. 2025.

[5] GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

[6] LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de Organização e Gestão da Escola. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola** – teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/32 Acesso em: 15 mai. 2023.

[7] SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 31 ago. 2025.

Autores

Adriana Fortes Ribeiro Scuiciato

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Porto Alegre. Licenciada em História e em Pedagogia. Especialista em História do Brasil, em Gestão Estratégica em Educação a Distância e em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar. Possui experiência em Educação a Distância (EaD), Educação de Jovens e Adultos (EJA), plataformas Moodle e Blackboard, educação básica, Educação Profissional e Tecnológica, orientação de estágios, elaboração de materiais didáticos, desenvolvimento de portais de ensino, softwares educativos e avaliação.

ORCID: https://orcid.org/0009-0003-7672-5681

E-mail: adri.scuiciato@gmail.com

Aline Grunewald Nichele

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Mestre em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialização em Informática na Educação pelo Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (UFRGS). Bacharel em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Química Industrial pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Porto Alegre. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), atuando na linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6177-2037

E-mail: aline.nichele@poa.ifrs.edu.br

Ana Sara Castaman

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Mestre em Educação Nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Graduada em Psicologia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Estágio Pós-doutoral em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Realiza Estágio Pós-doutoral em Serviço Social e Políticas Públicas, na Universidade Federal de Santa Maria, sob a supervisão da professora Dra. Liliana Soares Ferreira. Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Sertão. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), atuando na linha de pesquisa Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5285-0694

E-mail: ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br

Anderson Ferreira Caldieraro

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul, *Campus* Porto Alegre (IFRS, 2024). Graduado em Gestão da Tecnologia da Informação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS, 2015). Especialista em Computação Forense e Perícia Digital (IPOG, 2019) e em Engenharia de Redes de Computadores (FTEC, 2018). Técnico em Informática pelo QI Escolas e Faculdades (2009). Analista de Tecnologia da Informação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com experiência em Ciência da Computação, gestão do conhecimento, Catálogo do Aluno, transformação digital e Educação Profissional e Tecnológica.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9405-8785

E-mail: anderson.caldieraro@gmail.com

André Benheker Bernardes

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS, 2024). Especialista em Coordenação Pedagógica (FUNIP, 2022) e em Engenharia de Controle e Automação Industrial (FATEC/SENAI, 2015). Graduado em Automação Industrial (FATEC/SENAI, 2013) e Técnico em Mecatrônica (SENAI, 2008). Atualmente é professor do ensino técnico e coordenador pedagógico da Escola Técnica José Cesar de Mesquita, em Porto Alegre (RS). Tem experiência nas áreas de Automação, Mecatrônica, Educação Profissional e Tecnológica e gestão pedagógica.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4983-8205

E-mail: andrebenhekerb@gmail.com

Andréia Modrzejewski Zucolotto

Doutora em Educação pela PUCRS (2010), Mestre em Educação pela PUCRS (2004) e Licenciada em Química pela UFRGS (2000). É professora titular do Campus Porto Alegre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), atuando na área de Educação em Química. Atua no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), com foco na formação de professores e na Educação Profissional e Tecnológica.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4889-5945

E-mail: andreia.zucolotto@poa.ifrs.edu.br

Andréa Poletto Sonza

Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). Graduada em Ciência da Computação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Licenciada em Formação de Professores pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Professora Titular de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Bento Gonçalves. Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFRS, atuando na linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. Assessora de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade do IFRS.

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0033-4409

E-mail: andrea.sonza@ifrs.edu.br

Bruna Helfenstein Zanardo

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Especialista em Gestão Pública. Graduada em Comunicação Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Servidora pública no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul). Possui experiência na área de Comunicação, com ênfase em Relações Públicas, e conhecimento em Direito, especialmente nas áreas constitucional, administrativo, civil e processo civil.

ORCID: https://orcid.org/0009-0008-3021-8541

E-mail: brunahzanardo@gmail.com

Clair Eliane Naysinger Borges

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (2024), no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Especialista em Gestão Pública pela Universidade Cruzeiro do Sul (2018). Graduada em Processos Gerenciais pela Universidade de Franca (2017). Técnica em Administração e em Contabilidade (1992, 2013). Servidora pública desde 2015, atua como Técnico em Contabilidade no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) – *Campus* Gravataí. Tem experiência em administração, com ênfase em gestão, contabilidade e finanças públicas.

ORCID: https://orcid.org/0009-0006-6744-9488

E-mail: clair.naysinger@gmail.com

Clarice Monteiro Escott

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Porto Alegre. Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), atuando na Linha de Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica.

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9222-1430

E-mail: clarice.escott@poa.ifrs.edu.br

Gabriela Pinheiro Anhaia

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS. Pós-Graduada em Língua Brasileira de Sinais pelo Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter). Graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pelo Instituto Estadual de Educação Sapiranga (IEES). Auxiliar de Biblioteca no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Restinga.

ORCID: https://orcid.org/0009-0009-8894-9395

E-mail: gabrielaanhaia@hotmail.com

Gabriel de Oliveira Xavier

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (2024), MBA em Liderança e Coaching pela UNIERGS (2017) e graduação em Administração pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2014). Servidor Público Federal no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. Possui experiência na área administrativa no setor público e privado.

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1466-8872

E-mail: gox.xavier@gmail.com

Helder Felipe da Silva de Oliveira

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul, campus Porto Alegre. Historiador e Pedagogo. Tem interesse nas áreas de: Juventudes, Mundo do Trabalho, Periferias, Trabalho digital, plataformizado e/ou mediado por aplicativos.

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1533-4436

E-mail: helder.fsoliveira@gmail.com

Janaína Barbosa Ramos

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Porto Alegre, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT, 2024). Especialista em Gestão Pública, Gestão Escolar, Educação Infantil e Anos Iniciais (UNIASSELVI) e em Gestão em Saúde (UNIP). Graduada em Gestão Pública (UNINTER) e em Pedagogia (UNIASSELVI). Servidora pública desde 2006 e integrante da rede federal desde 2014, atuando como Técnico-Administrativa em Educação no IFRS – *Campus* Viamão. Possui experiência em administração, gestão escolar e docência na educação infantil e anos iniciais.

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5382-2639

E-mail: janaina.ramos@viamao.ifrs.edu.br

Jonatan Marguti Pereira

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Porto Alegre. Especialista em Educação de Jovens e Adultos no Ensino Profissionalizante e em EJA-EPT pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Graduado em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2009). Técnico em Tecnologia da Informação pelo Instituto Federal Catarinense (IFC) – *Campus* Sombrio.

ORCID: https://orcid.org/0009-0001-6455-6636

E-mail: jonatan.pereira@ifc.edu.br

Jorge Luiz dos Santos de Souza

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2003). Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Vacaria. Possui experiência na área de Educação Física, com ênfase em saúde, educação, extensão, atividade física e ações afirmativas.

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6230-9458

E-mail: jorge.souza@vacaria.ifrs.edu.br

Josiane Carolina Soares Ramos Procasko

Pós-Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) na linha de pesquisa "Formação, Políticas e Práticas em Educação" na perspectiva da Educação Digital. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na linha de pesquisa "Políticas e gestão de processos educacionais". Mestre em Educação pela UFRGS na mesma linha de pesquisa. Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Professora Titular de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Porto Alegre. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Informática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7223-6889

E-mail: josiane.procasko@poa.ifrs.edu.br

Josimar de Aparecido Vieira

Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pós-doutoramento pelo Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho (Uminho). Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Graduado em Pedagogia pela Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste (Fundeste). Professor Titular de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Sertão. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), atuando na linha de pesquisa Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica.

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3156-8590

E-mail: josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br

Liliane Madruga Prestes

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área acadêmica da Educação do campus Porto Alegre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Docente permanente e coordenadora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), atuando na linha de pesquisa Práticas educativas na Educação Profissional e Tecnológica.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2570-8502

E-mail: liliane.prestes@poa.ifrs.edu.br

Luciana Fraga Hoppe

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Porto Alegre. Especialista em Educação Especial e Práticas Inclusivas pela Portal Faculdades (2010). Licenciada em Letras Português/Inglês e suas Literaturas (FUNDASUL, 2005). Bacharel em Administração (FUNDASUL, 1993). Atualmente atua como Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul).

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0944-2617

E-mail: lucianahoppe@ifsul.edu.br

Lucília Regina de Souza Machado

Pós-doutora em Sociologia do Trabalho pelo Instituto de Pesquisas sobre Sociedades Contemporâneas (Iresco) do Centro Nacional de Pesquisas Científicas da França (CNRS). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Titular Aposentada da Faculdade de Educação da UFMG. Professora Visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) nos anos 2022 e 2023.

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4215-1459

E-mail: luciliamachado2014@gmail.com

Margarida Prestes de Souza

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS. Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa (1997) e Especialização em Leitura e Produção Textual, pela Universidade de Caxias do Sul (2003). Assistente em Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, Bento Gonçalves. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação Institucional.

ORCID https://orcid.org/0000-0001-9820-3065

E-mail: pi@ifrs.edu.br

Maria Augusta Martiarena

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Licenciada em História pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Osório. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), atuando na linha de pesquisa Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1118-3573

E-mail: augusta.martiarena@osorio.ifrs.edu.br

Maria Cristina Caminha de Castilhos França

Doutora em Antropologia Social (UFRGS). Desenvolveu projeto de Pós-doutorado no BIEV (Banco de Imagem e Efeitos Visuais) /UFRGS. Atua como docente no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) em Rede, atuando na Linha de Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica e docente permanente no Programa de Pós-graduação Educação em Ciências (PPGECi/UFRGS). É Editora-chefe da Revista ScientiaTec, periódico do IFRS.

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6234-7585

E-mail: mcristina.franca@poa.ifrs.edu.br

Michelle Pizzato

Doutora em Ensino de Ciências pela Universidade de Burgos (UBU). Mestre em Ensino de Ciências - Modalidade Química pela Universidade de São Paulo (USP). Licenciada em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Titular de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Educação em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Porto Alegre. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), atuando na linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

ORCID: http://orcid.org/0000-0002-3394-1179

E-mail: michelle.pizzato@poa.ifrs.edu.br

Renan Silveiro Rosa

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Porto Alegre. Licenciado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua como professor na rede municipal de ensino da Prefeitura Municipal de Alvorada (PMA).

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7427-183X

E-mail: renan.srosa388@educar.poa.br

Renan Ziglioli de Sousa

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Especialista em Business Analytics pela Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bacharel em Administração com Ênfase em Administração Pública e Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bacharelando em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Servidor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atualmente em exercício na Advocacia Geral da União (AGU) junto à Subcoordenação de Automação e Tecnologia, atuando no desenvolvimento de soluções tecnológicas de automação para a Procuradoria Regional Federal da 4ª Região.

ORCID: https://orcid.org/0009-0005-2198-6395

E-mail: renansousars@hotmail.com

Roberto dos Santos Oliveira

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Pós-Graduação MBA em Marketing Digital e Mídias Sociais pelo Instituto Educacional do Rio Grande do Sul (IERGS). Pós-Graduação em Docência no Ensino Superior pelo Instituto Educacional do Rio Grande do Sul (IERGS). Graduado em Marketing pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Professor de Ensino Superior na área de análise e desenvolvimento de sistemas do Centro Universitário do Serviço de Aprendizagem Comercial (UniSENAC).

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4263-0927

E-mail: roberto.web10@gmail.com

Rossana Costa Pauli

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, no PPG PROFEPT. Especialista em Gestão de Projetos pela Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2021). Graduada em Processos Gerenciais pelo Centro Universitário Estácio Ribeirão Preto (2019). Técnica Administrativa em Educação (TAE) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

ORCID: https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0009-6980-5230

E-mail: rossanacostapauli@gmail.com

Sérgio Wesner Viana

Doutor em Educação e Ciência pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Economia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Graduado em Administração, habilitação em Comércio Exterior pela UNISINOS (2002). Professor da área de Administração no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Porto Alegre. Possui experiência em Administração, com ênfase em Planejamento Estratégico, Marketing, Finanças e Administração Pública.

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2891-6283

E-mail: sergio.viana@poa.ifrs.edu.br

Tainá Nunes da Silva

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT - IFRS). Especialista em Libras pelo Centro Universitário Faveni. Especialista em História do Brasil Contemporâneo pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA). Graduada em História – Licenciatura Plena pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA). Professora na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos em Gravataí.

ORCID: https://orcid.org/0009-0000-3803-3308

E-mail: taina.nns@gmail.com

Tanise Fernandes de Lima

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (ProfEPT - IFRS). Pós-graduada em Políticas e Gestão de Serviço Social (Centro Universitário Leonardo da Vinci). Bacharela em Serviço Social (Centro Universitário Leonardo da Vinci). Assistente em Administração no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Restinga.

ORCID: https://orcid.org/0009-0009-5288-1480

E-mail: tanise.lima@restinga.ifrs.edu.br

Viviane Dóris Kaspary

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil e especialista em Psicopedagogia. Possui experiência como docente em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como Pedagoga integrante da equipe de Assistência Estudantil no IFRS, campus Feliz. Possui experiência em gestão educacional, tendo atuado como coordenadora pedagógica dos Anos Finais do Ensino Fundamental e como diretora e vice-diretora de escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental no município de Feliz/RS. Atualmente é técnica judiciária no Tribunal Regional do Trabalho de Santa Catarina (TRT 12).

ORCID: https://orcid.org/0009-0006-6307-8288

E-mail: vivid.kaspary@gmail.com

@editorapoisson

www.poisson.com.br
contato@poisson.com.br

https://www.facebook.com/editorapoisson